سيكولوجية التنمر

بين النظرية والعلاج

دكتور

مسعد أبو الديار

أستاذ علم النفس المشارك

رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات

مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت





سيكولوجية التنمر

بين النظرية والعلاج



تأليف

د. مسعد أبو الديار

أستاذ علم النفس المشارك

رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات

مركز تقويم وتعليم الطفل - الكويت



فهرسة: مكتبة الكويت الوطنية

٣٧٠,١٥ أبو الديار، مسعد نجاح

سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج/ مسعد نجاح أبو الديار .-ط٢.-

الكويت:مسعد أبو الديار، ٢٠١٢.

٢٦٤ص: رسوم، صور؛ ٢٤ سم .

ردمك: ٧-١٥٠-٠-٩٩٩٦٦-٩٧٨

١. علم النفس التربوي. ٢. صعوبات التعلم . أ. العنوان

رقم الإيداع: ٢٠١٢/٢١٨

رقم الردمك: ٧-١٥٠-٠-٩٩٩٦٦-٩٧٨

الطبعة الثانية

١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م

nagahna@yahoo.com m.refayi@ccetkuwait.org

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ
مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِۖ بِئۡسَ
ٱلِٱسۡمُ ٱلۡفُسُوقُ بَعۡدَ ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن لَّمۡ يَتُبۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾

صدق الله العظيم

الحجرات: آية ١١

إهداء

إلى من علموني الصبر، والجلد، والتحمل.

إلى من أعطوني الأمل، والتفاؤل، والطموح.

إلى من ألهموني الهمة، والجد، والعطاء.

إلى إشراقه حياتي .. زوجتي، وأولادي.

المحتويات

الفصل الثالث

أشكال التنمر ومظاهره

الفصل الرابع

الاتجاهات النظرية المُفسرة للتنمر

الفصل الخامس

آثار سلوك التنمر وارتباطه بالنوع والعمر

الفصل السادس

قياس التنمر وتشخيصه

الفصل السابع

مواجهة التنمر وعلاجه

الفصل الثامن

استراتيجيات عامة في مواجهة التنمر

الفصل التاسع

دراسات معاصرة في السلوك التنمري

تقـديم

رغم توافر كثير من الأدلـة العلمية على أن الإنسان عرف التنمر منذ القدم، فإن هذه المعرفة لم تخضع للدراسة العلمية المنظمة في علم النفس، ولا سيما علم النفس التربوي، إلا منذ سبعينيات القرن الماضي.

ولما كان التنمر أحد أشكال السلوك العدواني بوصف العدوان مشكلة قديمة قدم نشأة حياة الإنسان على الأرض، وهو ما أشار القرآن الكريم إليه، حيث سرد القرآن الكريم أول عدوان بين ولدي آدم قابيل وهابيل ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: ٣٠).

أصبح التنمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، وتؤكد الأبحاث مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل، وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضه للتنمر. وتشير الأرقام إلى تعرض نصف أعداد الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالباً ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم من التنمر عليهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف، ولمساعدة الطفل على مواجهة التنمر في مدرسته، فعلى الأهل أن يدركوا طبيعة المشكلة؛ لينجحوا في مواجهتها وحلها.

ومشكلة التنمر في الأغلب تكمن في أن الأهل لا يعلمون عنها شيئًا، لا سيما في مجتمعاتنا، حيث يندرُ أن يتبادل الأهل الحديث مع أطفالهم بخصوص ما يحدث في المدرسة.

إن هـذه المشكلة تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهـمـال الوالدين، وإهـمـال المدرسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم كلياً في هذا الشأن، وهذا الغياب له مبررات أخرى أهمها قلة خبرة بعض الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين ودرايتهم بخفايا هذه القضية في المدارس، ولأنها ظاهرة تمارس بحذر شديد بعيداً عن أعين هؤلاء الاختصاصيين، وهي ممارسة قد تمتدُّ إلى خارج أسوار المدرسة؟!. زد على ذلك تشابه بعض

جوانب السلوك التنمري مع بعض أعراض السلوك العدواني، مما يجعل المقربين للطفل يصفونه بأنه عنيف أو غليظ التصرف، أو أناني، كما أن كثيراً من الآباء والمعلمين لا يعرفون السبب الحقيقي وراء ظاهرة التنمر.

ولذلك يشير "آدامز" (Adams, 2006) أن السلوك العدواني من الممكن أن يؤدي إلى سلوك تنمري لدى الطلاب، وإن اختلف التفسير الدقيق وراء سلوك التنمر هل هو وراثي؟ أي هل للجينات دور فيه؟ أم هل هو ناتج عن سلوك أخر كالسلوك العدواني؟ ولكن من المؤكد لدى عديد من الباحثين أن هناك عاملاً مهماً وراء هذا السلوك؛ كالتنشئة الاجتماعية، ومعاملة الآباء، حيث يؤكد "نيومان" وآخرون (Newman; Carlson & Horne,2004). أن سلوك الطفل ينمو من خلال ملاحظته سلوك أفراد أسرته، فإذا كان الأب مثلاً يمارس التنمر في أسرته، فأمر طبيعي أن يقلّد الطفل هذا السلوك، كما أن الآباء يرون في طفلهم المسيطر على غيره والمتنمر عليهم، بأن ذلك دليل على شخصية قوية في المستقبل، وهذا خطأ.

وبعيداً عن المجتمع المدرسي نجد أن بعضاً يحاول السيطرة وفرض السيادة على بعضٍ وإضعاف شخصياتهم، وجعلهم خاضعين لإرادته، كأن يتحول بعض الأفراد إلى (نمر) على مجموعة من الأفراد تتسم بضعف الشخصية، أو ممن يعانون أمراضاً جسدية ومشكلات أسرية. وبعض آخر لا يصنفها ظاهرةً إنما تعديات فردية.

ذلك أن حاجة المربين وأولياء الأمور، ومن يتعاملون مع هؤلاء المراهقين ملحة، إلى تعرف خصائص شخصية المراهقين وما يرافقها من انفعالات مختلف، حيث يمكنهم التعامل معهم بوعي. ومساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم النفسية، وانفعالاتهم الطارئة، وردود فعلهم المختلفة... وعلى هذا الأساس، فإن الهدف الأساس من التعرض لقضية التنمر لدى الطفل والمراهق. هو إثارة الانتباه لهذه الظاهرة التي لم تعد مجرد حديث عابر نسمعه في الشارع، بل وصلت مداها إلى مؤسساتنا التعليمية.

ويكفى أن أشير في هذا الصدد إلى أن الكتاب، قد وفر لنا في ميدان دراسة علم النفس والتربية عملاً نأمل أن يستفيد منه الأبناء والزملاء الآخرون المتخصصون في هذا المجال، لأنه

يسد ثغرة كبيرة في علم النفس العربي، ولا سيما علم النفس التربوي والصحة النفسية، كما يسد ثغرة في المكتبة العربية، وأرجو أن يفيد منه الباحثون وعلماء النفس واختصاصيو الخدمة النفسية والاجتماعية.

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في هذا العمل ولاسيما الأستاذ/ سالم محمد الحطاب، والأستاذ/ عمر حسن لمساهمتهما في المراجعة اللغوية، والأستاذ/ محمود أبو الفضل مصمم الكتاب، كما نود أن نشكر الأستاذ/ أحمد عبد العزيز؛ لإهدائه الرسوم والصور التوضيحية.

والله أسأل أن ينفع به القارئ والمثقف العربي، إنه وليُ ذلك والقادرُ عليه.

المؤلف، ٢٠١٢

د. مسعد أبو الديار

الفصل الأول

مقدمة عامة في التنمر



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- **إلقاء نظرة عامة.**
- **تحديد التنمر وجوانبه التاريخية.**
- **تعرف أهمية البحث في التنمر.**
- **تعرف أن التنمر مشكلة عالمية .**
- **تعرف معاناة التنمر وكيفية إدراكه.**

نظرة عامة

التنمر ظاهرة عامة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة، وهو موجود لدى أفراد الجنس البشري بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة، ويظهر عندما تتوافر له الظروف المناسبة. ولكون الإنسان لا يعيش في فراغ، وسلوكه ليس محصلة لخصائصه الشخصية الفردية فحسب، بل هو محصلة أيضاً للمواقف والظروف التي يجد نفسه فيها، والإنسان لا يعتدي على نفسه أو على غيره ظلماً أو عدواناً مصادفة اعتداءً عشوائياً، بل يعتدي لأسباب كثيرة.

ورغم أن السلوك التنمري موجود في المجتمعات البشرية منذ القدم إلا أن البحث في التنمر مجالٌ حديثٌ نسبياً للدراسة (Nansel; Overpeck; Pilla; Ruan; Simmons-Morton. & Scheidt,2001) ، ويعد السلوك تنمراً عندما يشمل هجمة نفسية ولفظية وبدنية غير مستثارة على الضحية، حيث يوجد عدم توازن القوى، ويتكرر السلوك بمرور الوقت (Farrington, 1993) ويمكن أن ينطوي التنمر على التحكم الاجتماعي، والعدوان اللفظي، والعدوان البدني، وقد فُحِصَ التنمر فحصاً أساسياً في الأطفال، رغم أن قياس التنمر في البالغين ظاهرة نادى بها كثيرون أمثال: "سميث" وآخرين (Smith ,Singer,Hoel &cooper, 2003).



ويشير "أولويس" (Olweus ,1993) إلى أن التنمر ظاهرة قديمة جداً ومعروفة، ورغم ملاحظة العديد من الباحثين لهذه الظاهرة، فإنهم لم يدرسوا السلوك التنمري دراسة ميدانية إلا في سبعينيات القرن الماضي، وركزوا تركيزاً أساسياً على بعض مدارس الدول الاسكندينافية[1] ومع بداية الثمانينيات بدأت دراسات التنمر بين أطفال المدرسة تجذب انتباه أكبر عدد من الدول الأخرى بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية.

لقد ظهر التنمر المدرسي كقضية مهمة شغلت اهتمام: الطلاب، والآباء، والمثقفين، والباحثين في أنحاء شتى من العالم. ويفترض البحث العلمي آثاراً سلبية جسيمة للتنمر لا يمكن الاستهانة بها، وتشير الدراسات إلى أن التعرض للتنمر قبل سن الثانية عشرة هو دليل على تطور سلوكيات

١- الاسكندينافية (بالإنجليزية: Scandinavia) هي المنطقة التاريخية والجغرافية الواقعة في شبه الجزيرة الاسكندينافية في الطرف الشمالي الغربي من قارة أوروبا، وتتكون من الممالك الآتية: الدنمارك، والنرويج، والسويد، وأحياناً تشمل دولاً أخرى مثل فنلندا، وأيسلندا، وجزر فارو وذلك للتقارب التاريخي والحضاري والعلاقات الثقافية التي تربط هذه الدول مع الدول الاسكندينافية الأساسية: الدنمارك، والنرويج، والسويد.

عدة لجنوح الأحداث مشتملة: الهروب من المنزل، وتناول المخدرات وبيعها، وتخريب الممتلكات العامة، والسرقة، والجرائم الأخرى، وتعد برامج منع التنمر مؤثرة تأثيراً دالاً في تقليل مشكلة التعرض لها في المدارس، ونحن في حاجة إلى المزيد من العمل لتحديد سبب كون البرامج أكثر نجاحاً مع ضحايا التنمر من مرتكبيها، ويجب أن تركز جهود منع التنمر على تطوير البرامج التي تكون أكثر تأثيراً على إحداث انخفاضات ناجحة في السلوك التنمري (Wong, 2009).

التنمر وجوانبه التاريخية:

يُحْضِر مصطلحُ التنمر إلى الأذهان ذاكرةً مؤلمة لا يمكن نسيانها لأي شخص شاهد، أو مر لأول مرة في حياته بإحدى تجارب التهديد، والتعذيب، أو نبرات الإذلال والغيظ.

منذ خمسمائة عام، كان لكلمة Bullying معنى: مضاد للمعني الذي نعرفه اليوم. حيث اشتقت جذور كلمة Bullying من الكلمة الألمانية "بويل" بمعني الآخر، المحبوب، الصديق، أو فرد من العائلة الحبيبة (PBS، 2002). وإذا تتبعنا المعنى الحديث للتنمر تتبعاً منهجياً، نجد أنها اشتقت من مظاهره وأشكاله.



وتنوعت صور التنمر مع اختلاف الأزمنة التاريخية إلا أن أكثر الأنواع شيوعاً في الأزمنة الأولى، كان العنف الجسدي، والقتل، والإذلال البشري. فنجد أن الإنسان القديم يتعارك ويتصارع مع الآخرين من أجل المال، أو نتيجة الغيظ، أو طلباً للسلطة. بل إن هناك قانوناً انتشر فترات طويلة عبر الأزمان وهو الرق والعبودية، إذ كنا نرى الرجال والنساء والأطفال يوضعون في الأسر ضد إرادتهم ويباعون سلعاً في الأسواق، ويروي مارتن لوثر كنينج في العام ١٩٦٣م شكلا آخر للعبودية وتنمر السادة على العبيد قائلا: «إن أجدادنا السابقين عملوا من دون أجور أكثر من قرنين. فقد شيدوا دور أسيادهم ومنازلهم وسط الذل والظلم (Smith,1999)».

وعندما جاء الدين الإسلامي فتح باباً واسعاً لتحرير العبيد حين جعل كفارة الذنوب عتق رقبة حتى كاد الرق يتلاشى.

وقبل ذلك أوصى الإسلام بهم خيراً حين جعل العبيد إخوان الأحرار، وطالبهم أن يعاملوهم معاملة إنسانية تليق بإنسانيتهم في مطعمهم وملبسهم، عن أبي ذر الغفاري رَضِيَ اللهُ عَنْهُ قال: قال

رسول الله ﷺ : «... هم إخوانكم جعلهم الله تحت أيديكم، فأطعموهم مما تأكلون، وألبسوهم مما تلبسون، ولا تكلفوهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم». رواه مسلم.

أما عن المحيط المدرسي فقد أحيط المعلمون بوجود التنمر منذ سنين. ويسرد المؤلف الانجليزي "توماس هوجيس" (Thomes &Hughes,1850)، رواية بعنوان "أيام مدرسة توم برون". يصف فيها بوضوح كيف أنّ الأولاد الصغار كانوا يتعاملون مع الطفل الجديد المقيم في المدرسة نفسها حيث أجبره مجموعة من المتنمرين على الخضوع إلى المضايقات والاستفزازات، ولم يطفُ موضوع تنمر الطلاب إلى السطح حتى عام ١٩٥٠ عندما درس باحثون أمثال: "روسيل وهاردوس" Russell & Hardos عام ١٩٥٠ التأثيرات المحثة للعلاج بالقراءة على سلوك الطلاب وتعليمهم. ولذلك فقط استخدم في المقام الأول العلاج العيادي، واعتقد هؤلاء الباحثون أن العلاج بالقراءة. أو قراءة الأدب المعتمد على القيم، يمكن أن يفيد، ويكون له تأثير على سلوك الطالب المعادي.

لقد كانت الإرهاصات الأولى لمصطلح التنمر في نطاق المدرسة تُدرس تحت مصطلح الصعلكة Mobbing وشاع استخدام هذا المصطلح في البلدان الإسكندنافية، ويعني مضايقة طالب أو أكثر لطالب آخر وإيذاءه إيذاءً متكرراً وذلك عن طريق ممارسة بعض السلوكيات السلبية عليه، ثم استبدال هذا المصطلح بمصطلح التنمر/ Bullying.

والجدير بالذكر أن أول من أشار إلى مصطلح التنمر في المدارس هو النرويجي "دان أولويس" (Dan Olweus) وكان ذلك في عام (١٩٧٨) حيث درس المشكلات التي يتعرض لها المتنمرون وضحاياهم. وقد ركز في أبحاثه على المدارس الإسكندنافية (Olweus, 1993) ومنذ ذلك الحين، أصبح التنمر موضوعاً جديراً بالبحث والاهتمام حيث تلى ذلك الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات عن سلوك التنمر في المدارس على مستوى العالم، ففي الولايات المتحدة كان أول من تحدث عن سلوك التنمر بين التلاميذ في المدارس هو العالم "دودج" Dodge وكان ذلك في عام (١٩٩٠).

وفى بريطانيا بدأت البحوث والدراسات عن مشكلة التنمر عام (١٩٩٢) أما في استراليا فَيُعد "ريغبى" Rigby رائد الأبحاث عن سلوك التنمر وكانت أولى أبحاثه عام (١٩٩١).

أهمية البحث في التنمر:

تعد ظاهرة التنمر مشكلة خطيرة تواجه كثيراً من المجتمعات في العالم، ومما يزيد في خطورتها أن غالبية من يتورطون فيها من الأطفال والشباب، وما يمثلانه من كونهما ثروة المجتمع وعماد تقدمه، ومما يزيد الأمر أهمية أن الأطفال والشباب أكثر فئات المجتمع للتقليد والمحاكاة (العيسوي، ١٩٩٣، ١٩٥).



تأتي أهمية البحث في التنمر في ضوء ما أشار إليه "أولويس" (Olweus, 1993, p.10) في أن التنمر عدوان مترقب يحدث حدوثاً نموذجياً ومتقناً، ويتكرر من دون أي سبب واضح أو استفزاز من الضحية. وقد توصل "أولويس" Olweus إلى أن واحداً من كل سبعة أطفال إما متنمراً أو ضحية. وأقرت وزارة التربية الأمريكية بأن ٧٧٪ من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية مارسوا التنمر طوال مسيرتهم التعليمية، وفي استطلاع للرأي، دُرس ٧٠٪ من الآباء الذين أفادوا بأن أطفالهم مارسوا التنمر في المدرسة وأن الآباء على استعداد لمساعدة المدرسة؛ لبحث ما وراء هذه الظاهرة، وطرائق العلاج المناسبة (Espelage, & Asidao ,2003).

ونظرا لتزايد القلق من الجرائم العنيفة في أوساط الأطفال والمراهقين الناتجة عن التنمر يحاول الآباء والمدارس والمجتمعات المحلية الحد من سلوكيات التنمر للأسباب الآتية:

- يمكن للتنمر أن يترك آثاراً ثابتة طويلة الأمد (على سبيل المثال: انخفاض تقدير الذات، والاكتئاب، والقلق) للضحايا.
- إن بعض ضحايا التنمر قد يتجه إلى سلوكيات خطيرة كاللجوء إلى الانتحار وسيلة للهروب.
- الطلاب الذين تنمروا على الآخرين عرضة للانخراط في السلوك المعادي للمجتمع مثل التخريب، وسرقة المتاجر، والتغيب عن المدرسة، والاستعمال غير المشروع للمخدرات. وهذا السلوك المعادي للمجتمع سيستمر في كثير من الأحيان إلى مرحلة الشباب.
- قد يظهر التنمر في مدرسة سلبية المناخ الاجتماعي مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية داخلها، ويحول دون بيئة تعليمية جيدة. ويتأثر الجميع بالتنمر، حتى هؤلاء الذين لم يشاركوا في الصراع مشاركة مباشرة. وهناك شباب "من المارة" في كثير من الأحيان يشاهدون التنمر ولكن من دون تدخل، لأنهم لا يعرفون ماذا يفعلون؟ وربما يخافون من انتقام المتنمر.
- التنمر مشكلة واسعة الانتشار بين أطفال المدارس. حيث تشير الدراسات إلى أن ٢٥٪ من طلاب الصف الرابع حتى الصف السادس في ولايات أمريكية عدة، قد تنمر عليهم، على الأقل "عدة مرات" في غضون شهرين، ونحو ١٠٪ مرة واحدة على الأقل في الأسبوع (Nansel et al.,2001).
- تُعدّ دراسة الطفولة والمراهقة والاهتمام بهما من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، لذا فقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة المشكلات السلوكية، والانفعالية لدى الأطفال، والمراهقين، والبالغين.

التنمر مشكلة عالمية :



مع اختلاف الدراسات من دولة إلى أخرى كشفت نتائج هذه الدراسات أن التنمر مشكلة كامنة يدركها المدرسون والمديرون عبر العالم. وهذا ما أكده "سميث" وزملاؤه (Smith; Morita; Junger-Tas; Olweus; Catalano et al.,1999) في أن التنمر ظاهرة متأصلة لها إمكان الحدوث في إطار أي مؤسسة تعليمية، حيث تكون هناك زيادة التميز الاجتماعي والعنصري بين الطلاب.

رغم الاختلافات الاجتماعية والعنصرية الموجودة بين الجنسيات كافة، أقر أيضاً "سميث" وآخرين (Smith et al.,1999) أن السلوك التنمري في المدارس يتباين بتباين نوع المدرسة، وحجمها، وعدد أفرادها، ومناخ التعليم، وموقف المدرسين، وعمر الطلاب، ومميزات العائلة، وعلاقات الجماعة المؤثرة، والتغير الشخصي، والمواقف تجاه العنف، وقضاء وقت الفراغ في البيت والمدرسة. لذلك يُعد البعد الاجتماعي من أهم العوامل المسببة للتنمر (Morita; Soeda; Soeda; & Taki,1999).

إن التنمر قاد بعض الطلبة في اليابان إلى الانتحار، وفي عام ١٩٩٤ قدمت قضية إلى محكمة طوكيو العليا عن انتحار طفل، وأكدت نتائج القضية أن السبب في انتحار الطفل هو تنمر زملائه عليه في المدرسة. لذلك أمرت المحكمة بأن يدفع آباء المتنمرين مبلغ ١١،٥٠٠،٠٠٠ ين (تقريباً ٩٠،٠٠٠ دولار أمريكي) لوالد الطفل المنتحر نتيجة للأضرار المعنوية التي سببها سلوك أبنائهم التنمري. وكان هذا أول اعتراف قضائي بالتنمر في تاريخ النظام القضائي الياباني(Morita et al.,1999).

وفي القضية الثانية أقدم ولد ذو ١٣ عاماً على الانتحار أيضاً، تاركاً خلفه مذكرة قال فيها: إنه دائماً ما كان يضطر أن يدفع للمتنمرين مبالغ كبيرة من المال، وإن لم يعطهم المبلغ المطلوب فإنهم يضربونه ويرفسونه مرات عديدة ويضعون وجهه في الماء. ولأكثر من سنتين أعطاهم ما يقرب من ٨،٠٠٠ دولار أمريكي.

دفعت الأحداث السابقة كلها المسؤولين في اليابان إلى التحرك السريع فأجروا دراسة قومية على ٩٤٢٠ طالب من المدارس: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية. وبينت النتائج أن ٢٢٪ من طلاب المدارس الابتدائية عانوا التنمر، موازنة بـ ١٣٪ من طلاب المدارس المتوسطة، و٣،٩٪ من طلاب المدارس الثانوية، وأن ٦٠٪ بالمرحلة الإبتدائية عانوا تنمراً أكثر من مرة في الأسبوع موازنة بنسبة ٧١٪ من طلاب المدرسة المتوسطة، و٧٥٪ من طلاب المدارس الثانوية. ولوحظ أن نسبة الطلاب

المتنمرين كانت كالتالي: ٢٥,٥٪ من طلاب المدارس الابتدائية، و٢٠,٣٪ من طلاب المدارس المتوسطة، و٦٪ من طلاب المدارس الثانوية. وشملت أنواع التنمر: اللفظي المباشر مثل: (الغيظ والتهديد اللفظي)، وغير المباشر مثل: (استثناء الطالب من المجموعات الطلابية، وتجاهله). والتنمر الجسدي الذي شمل الضرب والرفس. كما لوحظ أن ٢٢,٥٪ فقط من ضحايا التنمر أبلغوا مدرسيهم عن تعرضهم للتنمر، وأن ٤٦٪ من طلاب المدارس الابتدائية لم يخبروا معلميهم خوفاً من ثأر المتنمرين، وأكدت الدراسة أن ٣٤٪ من الطلاب لا يثقون في قدرة المعلمين على حل المشكلة. بينما تضاءلت نسبة طلاب المرحلة المتوسطة حيث بلغت٣١٪ وأن ٢٩,٥٪ من طلاب المدرسة الثانوية أقروا أن التنمر هو مشكلتهم الخاصة، وليست من شأن المعلم، وأبدى ٢٦ ٪ شكهم في قدرة المعلمين على حل المشكلة (Morita et al.,1999).

وفي استراليا نشر "ريغبي، و سلي" (Rigby & Slee 1991) واحداً من التقارير الأولى عن التنمر في بلادهم في أوائل عام ١٩٩٠. وأخذوا عينة من ٦٨٥ طالب في مدارس جنوب استراليا تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٦ عاماً. وبين "ريغبي وسلي" أن ما يقرب من ١٠٪ كانوا منزعجين كثيراً مهما تغيرت طريقة الدراسة، كما تبين أن ١٣٪ من البنات و١٧٪ من الأولاد قرروا أنهم تعرضوا لتنمر طلاب آخرين.

وبين عامي ١٩٩٣ إلى ١٩٩٦ جمع كلٌّ من "ريغبي، و سلي" Rigby & Slee بيانات من ٦٠ مدرسة استرالية حيث هناك ١٥١٥٢ولداً و١٠٢٤٧ بنتاً تتراوح أعمارهم بين ٨ إلى ١٨ عاماً. وأسفرت نتائج الدراسة أن ٢١٪ من الأولاد و١٦٪ من البنات قرروا بأنهم تعرضوا للتنمر مرة واحدة على الأقل في الأسبوع، وكانت هذه النتائج صادمة فيما يتعلق بحكومة استرالية ومديري المدارس هناك. وبعد هذه النتيجة بدأ تدريب المعلمين والاختصاصيين لمواجهة ظاهرة التنمر في بلادهم.

أما في أيرلندا حيث إنّ هناك القليل من الدراسات الوطنية، وإحدى هذه الدراسات هي دراسة قومية واحدة استفادت من استبانة المتنمر/ والضحية "أيوليس" Olweus ونظمتها وزارة التربية خلال العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤، وأخذت عينات من ٣٢٠ طالب من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ونشرت نتائج هذه الدراسة في عام ١٩٩٦، التي اكتشفت أن ١ من كل ٥ من طلاب المدرسة الابتدائية يكون ضحية مرة واحدة خلال أسبوع و١ من ٥٠ طالباً من المدارس في المستوى المتوسط. وأقر ٥٤٪ من تلاميذ الصف الثالث إلى ٧٤ ٪ من تلاميذ الصف السادس إلى أن يرتفع إلى ٩٢ ٪ من طلاب مدارس المستوى الثاني. و٨٠٪ من طلاب المدارس المتوسطة يخبروا أحداً في بيوتهم بأنهم كانوا متنمرين(Beane,1999).

ونتيجة لهذه الدراسة كثّف وزير التربية في أيرلندا في ذلك الوقت جهوده لرفع التوعية حول ظاهرة التنمر في المدارس والمجتمعات، راسماً الخطوط الإرشادية، مطالباً المدارس بخلق سياسة دراسية للتعامل مع سلوكيات التنمر (Beane,1999) بل وشجع المدارس على تخصيص يوم يتمكن المعلمون فيه من تلقي تدريب مهني بموضوع التنمر، متبعاً بيوم توعية للطلاب وآبائهم وأولياء أمورهم.

هذا في وقت لم تحظ ظاهرة التنمر في الدول العربية اهتماماً يُذكر، مما يجعلنا أمام مشكلة كبيرة، وهى عدم وجود إدراك كافٍ من المحيط المدرسي والمجتمعي بتداعيات هذه الظاهرة.

معاناة التنمر وكيفية إدراكه:

نظم "إيسبلاج، و أسياداو" (Espelage&Asidao,2003) دراسة للتحقيق في معاناة التنمر، في المدارس المتوسطة في وسط أمريكا على عينة مكون من ٥٥ (٦٣٪) ذكوراً و ٣٤ (٣٧,٤٪) إناثاً من مكونات عنصرية متنوعة. و تراوحت مقابلات المشاركين بين ٣٠ إلى ٦٠ دقيقة. سُئل فيها المشاركون أين يحدث التنمر؟ ولماذا يعتقدون بأن الطلاب يتنمرون على الآخرين أو أن يكونوا هدفاً للتنمر؟ وكيف يعرفون التنمر؟وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمر يحدث غالبًا بعيداً عن أماكن الرؤية والسمع للبالغين مثل: الردهات، والكافتريا، والحجرات المغلقة، والحمامات، وخلال الخروج من الفصل، وخلال فترات المرور داخل المدرسة وخارجها. أما طلاب الصف السادس فقالوا: "إنه يجري في المحيط كله" وإنه ليس فقط في بقعة واحدة، ولكن في مكان ما لا ينظر إليه المعلم ولا يتواجد فيها المشرفون (Espelage& Asidao,2003).



ويؤكد "إيسبلاج وأسياداو" (Espelage& Asidao,2003) أنه عندما سئل المشاركون: لماذا يعتقدون بأن الطلاب يتنمرون أو أنهم مستهدفون رغم أنهم قد يقعون تحت طائلة التنمر؟ أجاب المتنمرون بأنهم كانوا أحياناً يثأرون أو أنهم كانوا لا يحبون المجني عليه، أو أنهم يشعرون بغضب خاص أو غيظ داخلي، ولذلك قرروا إخراجه على شخص ما آخر. كما بيّن أن أهم مظاهر التنمر لدى هؤلاء الطلبة مثل: (الشعور بالعلو فوق الآخرين، وجذب الانتباه من خلال إظهار الكره للضحية وذلك للتأثير عليه لمجرد الإحساس بالمتعة أو للأخذ بالثأر. ولينالوا إعجاب الآخرين، كما أن هؤلاء الذين أصبحوا أهدافاً للتنمر، عادة ما يظهرون مختلفين جسدياً اختلافاً ما: (بدناء، نحيفين، يرتدون نظارات، لا يرتدون ملابس أنيقة،...الخ). ويرون أيضا أنهم ضعفاء، وليس

لديهم الكثير من المال، وغير معروفين، أو أذكياء جداً، وببساطة يشعر المتنمر بعدم التكافؤ أو الغيرة من الضحية.

يدفع التنمر الأشخاص هنا وهناك إلى الفشل، ولا يُعد المزاح مع الغيظ تنمراً، ولكن الابتزاز والتهديد وإيذاء شعور الآخرين يمثلون أشكالاً عديدة للتنمر.

ونظم "خوسروبور ووالش" (Khosropour& Walsh, 2001) دراسة بغرض تقصي كيفية إدارك الأطفال للتنمر في محيط المدرسة، وكيفية اختلاف التنمر عن الغيظ. وتكونت العينة من ٤٠ طالباً من الطلاب المتطوعين من أربعة مدارس، ١٨ ولداً و٢٢ بنتاً. ونظمت مقابلات يتراوح وقت كل منها من ٣٠ إلى ٦٠ دقيقة. وبينت الدراسة أن النصف فقط من الطلاب الذين قوبلوا أقروا بالتنمر الجسدي كشكل من التنمر، ولكن أشير إلى المتنمر كأنه " الشخص الذي يضرب الأطفال الآخرين، واعتقد ٤٤٪ من الطلاب أن التنمر يكون على النحو الأسوأ عندما يؤذي المتنمر جسديا، كما تبين أن الطلاب يمكن أن يعانوا بمدى واسع من أشكال التنمر الجسدي. والنتيجة الغريبة هى أن بعض الطلاب من فضلوا استخدام كلمة" الغيظ" بدلا من " التنمر" حتى تصبح المشكلة جسدية بطبيعتها.

واستهدفت دراسة "دينيس وستاشر" (Dennis & Satcher, 1999) قياس مدى معاناة الطلاب من كونهم يدعون بأنواع مختلفة من الأسماء وعلاقتها باتجاهات الطلبة، وتبين عدم وجود اختلافات دالة في استجابات الطلاب حول معاناتهم في مناداتهم بأسماء بذيئة. كما تبين وجود علاقة سلبية دالة بين معاناة النداء بالأسماء واتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الدراسة.

يتبين مما سبق أن سلوك التنمر هو أحد أكثر الأشكال الشائعة للعنف المدرسي. ويحدث التنمر بعيدا عن أنظار المعلمين. ويمانع الكثير من الضحايا من الإبلاغ عن التنمر الذي حصل ضدهم بسبب خوفهم من الإحراج والانتقام وأنه غالباً ما ينكر المتنمرون فعلتهم ويبررون سلوكياتهم.

والتورط في سلوك التنمر له نتائج عكسية على مرتكبي التنمر وضحاياه. كما أن هناك اتفاقاً على أن سلوك التنمر يتميز بمظهرين عن سلوك العدوان هما: عدم التوازن في القوة بين المتنمر وضحيته، والتكرار، إذ إنه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها، سواء بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق عدد المتنمرين (Smith, 2000). وهو ما سوف يُذكر لاحقاً في كيفية التمييز بين التنمر والعدوان.



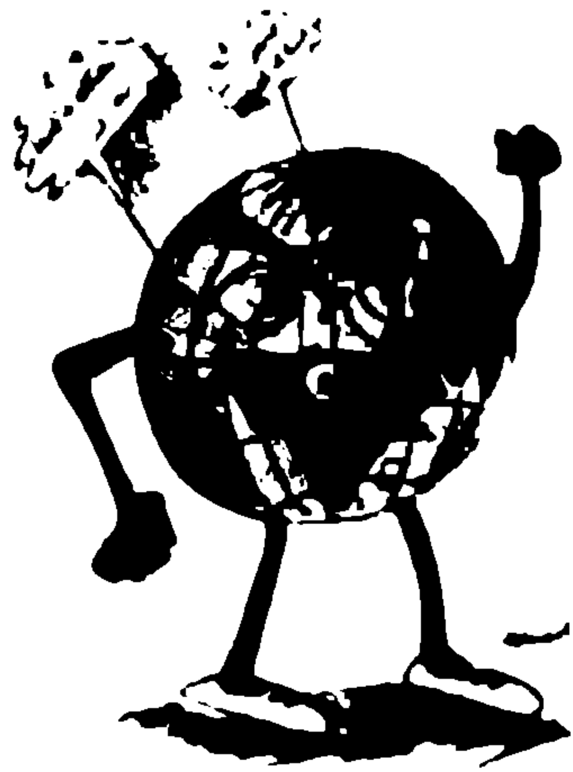
ملخص



شغلت ظاهرة التنمر اهتمام الطلاب، والآباء، والمثقفين، والباحثين في أنحاء شتى من العالم.



تنوعت صور التنمر مع اختلاف الأزمنة التاريخية إلا أن أكثر الأنـواع شيوعاً في الأزمنة الأولى، كان العنف الجسدي، والقتل، والإذلال البشري.



التنمر مشكلة كامنة يدركها المعلمون والمديـرون عبر العالم، ويتباين التنمر في المدارس بتباين نوع المدرسة، وحجمها، وعدد أفرادها، ومناخ التعليم.



تساعد نماذج للتنمر على تحديد المستوي أو الدرجة التي يعانيها الطلاب المتنمرون.

نشــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

الفصل الثاني

المفهوم وحجم المشكلة



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- **تحديد مفهوم التنمر بناء على محكات مختلفة.**
- **تعرف النقاط الرئيسة الواجب توافرها لتعريف التنمر.**
- **اقتراح تعريف للسلوك التنمري.**
- **تعرف حجم انتشار السلوك التنمري.**
- **تعرف سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى.**
- **عرض أثر مشاهدة أفلام العنف والحركة والتنمر على سلوك الطفل.**
- **تعرف خصائص المتنمرين وضحاياهم.**

مفهوم التنمر Bullying Concept:

التنمر مصطلح حديث نسبياً، ويطلق على فعل شائع عادة بين الصغار والمراهقين، وإن كان يحصل في بعض الحالات بين البالغين.

تفتقر الكلمة الإنجليزية Bullying إلى قريباتها اللغوية إلا أن تعريف الكلمة عليه إجماع: فكل يوافق على أن التنمر إما أن يكون جسدياً أو لفظياً أو عاطفياً ويكون ضد شخص آخر.

يختلف مصطلح التنمر Bullying بطبيعة الحال عن مصطلح العنف Violence بمعناه المعروف وهو الذي يستخدم أعلى درجة من القوة، حيث يستخدم فيه السلاح بمختلف أنواعه والتهديد والوعيد بكل جوانبه المفضي إلى العنف الشديد، أما الـ Bullying فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنفا جسدياً خفيفًا، وعنفا لفظيًا كبيراً، ويشتمل على جانب استعراضي للقوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والقرناء والزملاء وهذا السلوك موجود بين الطلاب في مراحل التعليم العام جميعها. وفي حال إهماله والتغاضي عنه يقود أخيراً إلى العنف بمعناه الشامل.

وبالبحث في الترجمة الموجودة الآن في معظم قواميس اللغة العربية الحديثة لهذا المصطلح نجد أن كلمتي تنمر أو استئساد هي الترجمة المناسبة لكلمة Bullying، وكلمة استئساد في اللغة العربية مأخوذة من كلمة " أسد " والأسد هو ذلك الحيوان المفترس ملك الغابة، وذلك لسيطرته على بقية الحيوانات والفتك بها وكذلك كلمة التنمر مأخوذ من كلمة " نمر " وهو الآخر لا يقل عن ملك الغابة في شرّه وفتكه (مفرح، ٢٠٠٨) ومعنى كلمة تنمر في المعجم الوسيط هى "توعد، تَشَبّه بالنمر في تصرفاته تجاه الآخرين، ساء خلقه".

يتطلب البحث المنظم والمنهجي لمفهوم التنمر معايير لتصنيف الطلاب كمتنمرين، وضحايا أو متفرجين. ويجب على الباحث أولاً: تحديد متى يكون الطالب متنمراً؟ ووفقاً لآراء "أولويس" (Olweus, 1993) يكون الطالب متنمراً أو ضحية عندما يكون مُعرضاً تعرضاً متكرراً إلى أحداث سلبية من جانب واحد أو أكثر من الطلاب.

ولكي نتعرف هذه المعايير يجب الإجابة عن السؤال الآتي:

كيف نعرف أن الطفل تعرض للتنمر؟ وما التعريف العلمي للتنمر؟

يتعرض الأطفال ضحايا التنمر لأفعال سلبية تعرضاً متكرراً، وبمرور الوقت، من جانب طالب أو أكثر. فالشخص الذي يعتدي على الآخرين اعتداءً مقصوداً، أو يتعمد إيقاع الإصابة بهم فهو منغمس في أفعال سلبية توصف بالتنمر من خلال التواصل البدني بالكلمات أو بطرائق كثيرة

غير مباشرة مثل إصدار إشارات وتعبيرات مقصودة، وإثارة الشائعات أو استبعاد شخص ما من المجموعة استبعاداً مقصوداً (Olweus, 1993).

ويمكن تحديد مفهوم التنمر من خلال ثلاثة محكات أو تصنيفات كما يأتي:

أولاً: مفاهيم ركزت على الضرر أو الأذى وحجمه:

يُعد "أولويس" (Olweus,1993,p.9) من أوائل من عرف التنمر تعريفاً علمياً مبنياً على تجارب بحثية، حيث عرفه" بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد. وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعياً مثل: نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضاراً جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر. ويصنف باحثون آخرون التنمر على أنه " سوء معاملة شخص ما المعاملة النفسية أو البدنية غير المستثارة لشخص آخر، أو مجموعة من الأشخاص عبر الوقت لخلق نمط سائد من المضايقة وسوء المعاملة (,Batsehe & Knoff 1994 ; Hoover , Oliver & Thomson، 1993 ; Olweus, 1991).



وقدم "أولويس" Olweus عام 1999 تعريفاً آخر ليس ببعيد عن تعريفه السابق، ولكنه يختص بالضحية، معرفاً إياها بأنها "الطفل عندما يتعرض تعرضاً متكرراً بمرور الوقت لسلوكيات سلبية من جانب واحد أو أكثر من الطلاب بقصد الأذى نتيجة لعدم توازن القوة. مما يسبب القلق، وعدم الاتزان الانفعالي.

أما "بولتن، واندروود" (Bouiton & underwood, 1992,p.56) فيعرفه بأنه " سلسلة من الأفعال التي تشمل عدواناً بدنياً: (الضرب، والضرب بالقدم، والقرص أو المضايقة، وسلب المال والممتلكات، وما إلى ذلك) والعدوان اللفظي: (السب، المضايقة القاسية، السخرية، التهديد، وما إلى ذلك).

ويتفق "راندال" (Randall, 1997,p.24) / و"ميلور" (Mellor,1997,p.52) على تعريف للسلوك التنمري بأنه "نوع من التشاجر بين فردين غير متساويين في القوة، يقوم به فرد أو مجموعة

من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه، وقد يكون جسدياً أو نفسياً".

أما "ديهان" (Dehaan, 1997) فيري أن التنمر يتضمن: السخرية، وسرقة النقود من الضحية، وإساءة بعض الطلبة لأقرانهم داخل الصف. ويعتقد أن التنمر قد يشترك في بعض خصائصه مع خصائص سلوك العدوان.

وأورد باراش (Barash,2001,p.20) أن التنمر هو هجوم موجه إلى شخص آخر، سواء أكان عدواناً لفظياً أم مادياً.

وأجرى "خوسروبورو والش" (Khosropour& Walsh, 2001) دراسة معينة بغرض تقصي كيفية إدراك الأطفال للتنمر في محيطات المدرسة، وكيفية اختلاف التنمر عن الغيظ. وفي هذه الدراسة عرف التنمر بأنه الكلمات غير المرغوب فيها، أو الأفعال الجسدية التي تجعل الشخص يشعر بالسوء.

وعرف "إيسبلاج وإيسايداو" (Espelage& Asidao,2003,p.4) التنمر من خلال استطلاع آراء المشاركين في أحد أبحاثة بأنه "التورط في الاضطهاد اللفظي أو الجسدي، والتهديدات، والتلاعب، ونشر الإشاعات، وتدمير ملكية الآخرين، وأخذ ملكية الآخر، وتعمد الثأر أو الانتقام".

أما "فيتارو وبرندجن وباركر" (Vitaro; Brendgen& Barker,2006) فيبنون تعريفهم على أساس التغيرات النمائية للطفل التي تكون سبباً في استخدامه للتنمر المباشر أو غير المباشر. وإذا تتبعنا المسار التطوري للتنمر لدى الأطفال، نجد أن الطفولة المبكرة هي الوقت الذي غالباً ما يستخدم فيه التنمر المباشر ضد الأقران، بسبب الافتقار إلى الوسائل التعبيرية الأخرى. ثم تتطور المهارات المعرفية اللفظية والاجتماعية، ويبدأ الأفراد في استخدام التنمر غير المباشر ضد أقرانهم. وكلما تطور الفرد في مراحل النمو، يحل التنمر غير المباشر محل التنمر المباشر. وفي المراحل العليا من التعليم يكون هناك ميل واضح إلى استخدام أقل لوسائل التنمر المباشر.

ويشير "سميث" (Smith,2000) إلى أن التنمر نشاط إرادي واع ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف والرعب من خلال التهديد بالاعتداء، ولا بد من توافر أربعة عناصر في سلوك التنمر بغض النظر عن الجنس والعمر وهي:

- عدم توازن في القوة فالمتنمر إما أن يكون أكبر، أو أقوى، أو في وضع أفضل من وضع الضحية.
- النية في الإيذاء، فالمتنمر معروف عنه أنه يتسبب بالألم النفسي أو الجسدي للضحية ويجد متعة في ذلك.
- التهديد بأشكال أخرى تالية للتنمر.

- دوام الرعب، فسبب التنمر هو الغطرسة، والازدراء، والاحتقار، وليس الغضب.

ولا يشمل التنمر المضايقة الخفيفة التي تحوي سلوكيات وتصرفات أقل حدة، كما أنها لا تدوم، وتوصل "لاند" (Land, 2003) في دراسة تمت على ١٤٧ طالب، من خلال سؤالهم " أن يعطوا مثالاً للتنمر ومثالاً للمضايقة ومثالاً للمضايقة الجنسية، وأقر المشاركون بأن المضايقة ترتبط أكثر باللعب والنكات أكثر من التنمر، كما أقروا بأن تكرار السلوك كان دالاً على كل من التنمر والمضايقة، وأقر التلاميذ أن سلوك التنمر، يتضمن سلوكيات بدنية بعكس المضايقة.

وفي دراسة أخرى قام بها "هوروود" وزملاؤه (Horwood, waylen Herrick, Williams & wolke, 2005) عرف التنمر بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضاً مكرراً لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين؛ بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب، أو عاطفياً كالنبذ الاجتماعي، أو يكون إساءة في المعاملة.

وعرف "ايسبلاج" التنمر عام ٢٠٠٨ بأنه "تكرار أعمال العدوان غير المبرر مما يسبب ضرراً نفسياً أو جسدياً للضحية ، بحيث أن قوة المتنمر / والضحية غير متكافئة .(Espelage،2008,p.345)

ثانياً: مفاهيم ركزت على خصائص المتنمرين وضحاياهم:

ساهم تحديد خصائص المتنمرين وضحاياهم في فهم التنمر فيظهر المتنمرون بشكل عام رغبات عدوانية اندفاعية عدائية وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين (Olweus,1993)؛ (Smokowski & Kopaz, 2005) ووفقاً "لدوج وسكوارتر" (Doge & Schwartz,1997) فإن الطلاب الذين يستخدمون العدوان استخداماً متكرراً يسيؤون تفسير سلوكيات الآخرين وغالباً ما يبرّر بأن الضحية تستحق إلحاق الضرر بها ويُعتقد أن المتنمرين يفسرون الموقف الضعيف الملحوظ للأقران كدليل على أنهم سوف يتلقون نتائج إيجابية (Fox & Boulton,2006) ويمكن أن تؤثر الفروق الجسمية بين المتنمر والضحية في قدرة المتنمر على تأكيد السيطرة والتحكم، وتقليل احتمالية أن ترد الضحية بالمثل كما أجرى "أتلاس وبيبلر" (Atlas&Pepler,1998) دراسة لتقويم السلوكيات التنمرية بالاعتماد على ملاحظات تفاعل الأطفال داخل الصف بناء على معدلات الوزن. وتوصلت التقديرات التقريبية أن المتنمرين غالباً ما يشار إليهم بأنهم الأطول والأضخم جسمانياً من الضحايا في معظم حالات التنمر، وأن عدم توازن القوى بين المتنمر والضحية شائع في المواقف التنمرية (Atlas&Pepler,1998) إضافة إلى هذا فإن الشخص الضحية يصبح هدفاً سهلاً ، ويحتمل أن يخضع لسيطرة قرين آخر يتنمر عليه (Hunter&Boyle,2002).

ويُعرف "كريك وجروتبتر" (Crick & Grotpcter ,1995) التنمر بأنه " أحد أنواع فرض السيطرة الضارة على الآخرين التي عادة ما يستفيد منها المتنمر في سلوكه هذا من ضحاياه وهم في العادة من الأقران/ الأصدقاء".

ويعرف "أتلس وبيبلير" (Atlas &Pepler ,1998) التنمر بأنه" تفاعل يحدث بين الشخص المتنمر والضحية، ويظهر في سياق بيئي اجتماعي"، ويتأثر هذا التفاعل بعدد من العوامل:

- السمات الفردية للمتنمر والضحية.
- العمليات التفاعلية بين المتنمر وضحيته.
- وجود الأقران والمعلمين.
- السياق الذي يظهر فيه سلوك التنمر.

ويعرف "هويبنير" (Huebner, 2002) التنمر بأنه "طريقة للسيطرة على الشخص الآخر، وهو مضايقة جسدية، أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرائق جسدية، ونفسية، وعاطفية، ولفظية لإذلال شخص ما، وإحراجه وقهره".

ثالثاً: تعريف التنمر من منظور تكاملي

لقد استخدمت تعريفات عدة للتنمر، ونحن هنا نؤيد ما أكده"فارنجتون" (Farrington, 1993) أن هناك وعياً بين الباحثين بأن تعريف التنمر يشمل العناصر الآتية:

١ - هجوم نفسي، ولفظي، وبدني أو التهديد الذي يُقصد به إثارة الخوف والضيق أو الأذى في الضحية.
٢ - عدم توازن القوة.
٣ - السلوك غير المستثار من الضحية.
٤ - سلوك متكرر من الأشخاص أنفسهم عبر فترة طويلة من الزمن.

ويُعد هذا التعريف معتمداً عند غالبية الباحثين في الدراسات المرتبطة بالتنمر.

وبجانب التعريف السابق لـ "فارنجتون" (Farrington, 1993) يتفق المؤلف مع تعريف آدمز (Adams, 2006,p.11) في تعريفه للسلوك التنمري بأنه "عبارة عن استغلال بعض الأطفال لقوتهم الجسدية أو شعبيتهم أو حتى سلاطة ألسنتهم، من أجل إذلال طفل آخر أو إخضاع بعض الأحيان الحصول على ما يريدونه منه. ويمكن تصنيفه إلى تنمر مباشر أو غير ومن أمثلة التنمر المباشر: الدفع، والعراك، والبغض. ومن أمثلة التنمر غير المباشر: إثارة والإشاعات، والثرثرة بألفاظ مؤذيه".

النقاط الرئيسة الواجب توافرها لتعريف السلوك التنمري

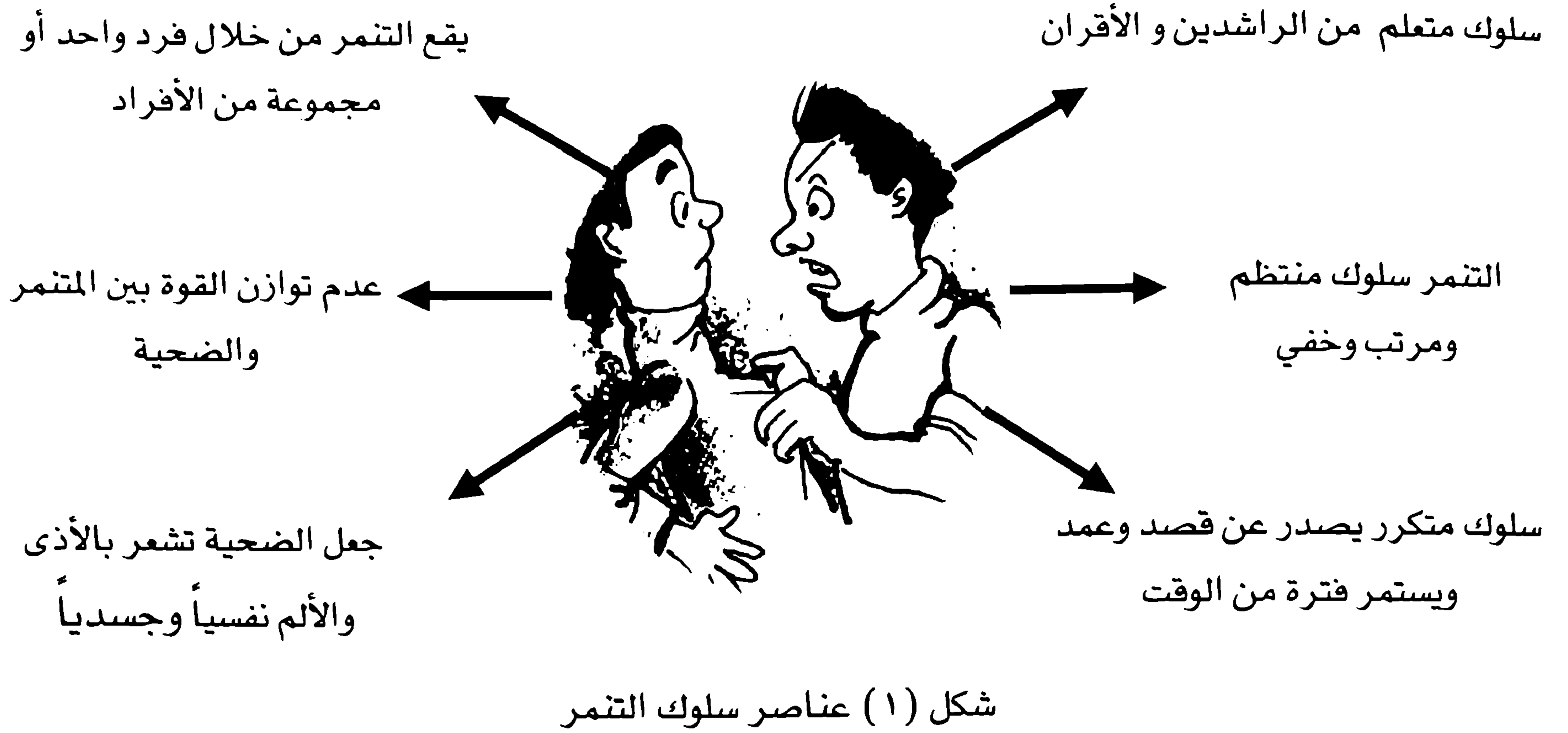
إذا كان سلوك التنمر في الماضي قد وُصف بالمضايقة (Rigby; 1995; Stockdale; Hangaduambo; Duys; Larson ,& Sarvela,2002) ، فهناك عدد من النقاط أوردها عدد من الباحثين توضع في الاعتبار عند تعريف التنمر وهي: "جملة من التصرفات والأفعال التي يمارسها فرد أو مجموعة من الأفراد، مستخدمين عبارات وتصرفات وكلمات منها مثلاً: إطلاق كلمات استهزائية متكررة عن: (اللون، أو الشكل، أو الوزن، أو الملابس، أو طريقة الكلام) وذلك إطلاقاً استهزائياً واستفزازياً وبصوت عال يسمعه الآخرون من باب الغيرة... أو من خلال النعت بمسميات مختلفة للضحية. أو من خلال اختلاق القصص والمواقف لإيقاع الضحية في المشكلات مع الآخرين. أو أن يطلب إلى الآخرين عدم مصادقة الطالب أو الطالبة لمبررات مختلفة أو يتعمدون عدم مشاركته في أنشطتهم، وينفرون منه. أو يطلقون عليه أو عليها النكات الاستهزائية. أو التهديد والتخويف بأساليب عدة، حتى خارج المدرسة... وقد يضربونه أو يدفعونه داخل ممرات الصف أو المدرسة...أو ينشرون حوله الإشاعات بأساليب عدة سواء بالجوال أو بالإنترنت داخل المدرسة وخارجها... وما إلى ذلك من ممارسات" (Boulton & Underwood ,1992; Olweus، 1978 ; Salmivalli ,1999; Slee,1995)

لقد أجري العديد من الأبحاث والدراسات حول السلوك التنمري، ومن خلال استعراض تلك الدراسات استعراضاً نقدياً، فإن هناك نقاطاً رئيسة يجب توافرها للوصول إلى تعريف مقبول للسلوك التنمري وهي:

- أن يكون التعريف مبنياً على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية.
- أن يرجع إلى الجذور الأصلية وراء هذا السلوك، من خلال فهم الاتجاهات النظرية المفسرة له.
- تعرف علاقة السلوك التنمري بغيره من المتغيرات ذات الصلة.

من خلال ما سبق يمكن وضع تعريف إجرائي للتنمر على أنه إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة، ويحدث ذلك حدوثاً مستمراً ومتكرراً بغرض السيطرة على الآخرين من خلال أفعال سلبية عدوانية ومؤذية، يقوم بها طالب أو أكثر ضد طالب آخر أو أكثر فترة من الوقت، وهو سلوك إيذائي مبني على عدم التوازن في القوة.

من خلال ما سبق يمكن استخلاص أن السلوك التنمري يحتوي على عناصر عدة يوضحها الشكل الآتي:



شكل (١) عناصر سلوك التنمر

نسب انتشار السلوك التنمري Prevalence of Bulling Behavior:

يُعد التنمر من المشكلات واسعة الانتشار في المدارس التي لا يعلم عنها الأهل شيئاً، ولا سيما في مجتمعاتنا، وللتنمر آثار سيئة جدًا على ضحاياه معظمها نفسية وإن كانت تصل إلى الإيذاء الجسدي في بعض الأحيان. لذلك يعد التنمر مجالاً مهماً للدراسة بسبب تزايد معدلات انتشاره بمرور الوقت واستخدامه في مواقف متزايدة وثبات تبعاته الطويلة المدى والقصيرة (اليحيى، ٢٠٠٩).

باتت ظاهرة التنمر تتزايد حجماً ونوعاً وأسلوباً، ولا سيما مع زيادة العنف الأسري والعنف ضد الأطفال، الذي صار يحدث بمعدلات عالية في أنحاء العالم، ويأخذ طابعاً وبائياً ينتشر انتشاراً خطراً في المجتمع المعاصر، وفقاً للتقديرات الإحصائية التي تسجلها بعض المجتمعات، ساعد على وصفه على أنه "وباء العنف" (Epidemic of Violence) كما تصفه "الرابطة الأمريكية للطب النفسي"

وكشفت إحدى الدراسات التي طبقت على بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية أن ١٣٪ من الصف السادس و٤٠٪ من الصف الثالث عادةً يمثلون ضحية لأطفال متنمرين، بينما ١٠ – ١٤٪ من هذه الصفوف هم أطفال متنمرون (Orpinas; Horne; & Staniszewski, 2003).

وتوصل "أولويس" (Olweus,1993) في دراسة مسحية لأكثر من ١٥٠,٠٠٠ طالب اسكنديناڤي إلى أن ١٥٪ تقريباً من الطلاب (أعمارهم من ٨ – ١٦) عاماً كانوا إما متنمرين أو ضحايا للتنمر بشكل منتظم بواقع ٩٪ من الطلاب كانوا ضحايا، و٦٪ تنمروا على طلاب آخرين تنمراً منتظماً. بل توصلت الدراسة إلى ما هو أبعد من ذلك وهو أن ١٧٪ من الضحايا تحولوا إلى أطفال متنمرين.

وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من ١٠- ١٥٪ وأن معدل ضحايا التنمر يختلف من بلد إلى آخر، ففي اليابان يبلغ معدل الضحايا ٢٢٪ في المدارس الابتدائية، و١٣٪ في المدارس المتوسطة، و٦٪ بين طلاب المدارس الثانوية، وتقل قليلاً في مرحلة الجامعة، بينما يبلغ معدل الضحايا في مدارس إنكلترا بشكل عام حوالي ٢٠ ٪ تقريباً.

وتوصلت دراسة قام بها "بيلجريني ولونج" (Pellegrini &Long 2002) إلى حدوث زيادة في السلوك التنمري في أثناء انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية كما أن المتنمر يستهدف طالباً لديه أقلية من الأصدقاء، ولكنه لا يستهدف المجموعة الكلية للطلاب في المدرسة.

وتشير بعض البحوث إلى وجود ما يقرب من ١٠٪ إلى ٣٠٪ من الأطفال يتعرضون للمضايقة والتنمر خلال اليوم الدراسي (Nansel et al.,2001).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن حالات التنمر عموماً في تزايد، ووفقاً لإحصائيات المركز القومي للتربية فإن ٨ ٪ من الطلاب أقروا بأنهم كانوا ضحايا للتنمر في المدرسة في الفصل الدراسي الثاني لعام٢٠٠١ (Devoe et al.,2002).

وهناك دراسة قومية قام بها "ديفو" وآخرون (Devoe et al.,2002) من خلال المركز القومي للإحصاء والتربية في الولايات المتحدة، شملت طلاب الصفوف من (٦-١٢) وكان عدد المشاركين أكثر من ٢٤ مليوناً، وطُرِحَ سؤال متشعب عما إذا كان المتنمرون قد تُنمّر عليهم في المدرسة في آخر ستة أشهر، وأجاب ٨,٦٪ من الذكور، و٧,١٪ من الإناث بأنهم قد تعرضوا للتنمر خلال الأشهر الستة الماضية بنسبة إجمالية تقدر بـ٧,٩٪ .

وفي العام السابق لدراسة "ديفو" أجرى "نانسل" وآخرون (Nansel et al., 2001) دراسة بمساعدة من المعهد القومي لصحة الطفل والتطور الإنساني، وبلغ عدد المشاركين ١٥,٦٨٦ طالباً في الصفوف من (٦-١٠)، وأعطى المشاركون تعريفاً للتنمر، اشتمل على: المقصود بالتنمر، ومظاهره السلبية والمتكررة، ومتطلبات حدوثه، وأقر٢١٪ من الذكور بأنهم كانوا ضحايا للتنمر أحياناً أو أسبوعياً. كما أقرت ١٤٪ من الإناث بأنهن كنّ ضحيات التنمر خلال الفترة نفسها من الوقت.

من الواضح أن الأسئلة التي تناولتها الاستمارة الميدانية لدراسة "نانسل" وآخرين (Nansel et al., 2001) كانت أعم وأشمل، حيث اشتملت على سؤال التكرار. وهو ما ميزها عن دراسة "ديفو" وآخرين (DeVoe et al.,2002) التي سألت فقط عن وجود تنمر أم لا. كما أن" نانسل وآخرين" سألوا عن التعرض للتنمر في أثناء التواجد في المدرسة وخارجها، بينما سأل " ديفو" وآخرون (Devoe et al.,2002) تحديداً عن التعرض للتنمر داخل المدرسة فقط، وهو ما أدى إلى ارتفاع النسب المئوية في دراسة "نانسل" وآخرين (Nansel et al., 2001) موازنة بالنسبة المئوية من دراسة "ديفو" ورفاقه (Devoe et al.,2002) كما أنه لم تتضح الفترة الكلية التي

استغرقتها دراسة "نانسل" وزملائه (Nansel et al., 2001) ففي دراستهم لم يحددوا مقدار الوقت الذي أجريت فيه الدراسة. وإذا ما طُبقت الاستبانة في فصل دراسي أم فصلين.

وفي عام٢٠٠٢ أجرى "أولويس" (Olweus) دراسة واسعة النطاق على ١١,٠٠٠ طالب من 54 مدرسة ابتدائية ومتوسطة، وتوصل فيها إلى: ازدياد النسبة المئوية للطلاب المعرضين للتنمر بنسبة تصل إلى ٥٠٪ تقريباً موازنة بعام ١٩٨٣. كما لوحظ ازدياد نسبة الطلاب الذين شاركوا (كمتنمرين، أو ضحايا) التي تحدث على الأقل مرة أسبوعياً بنسبة ٦٥٪ تقريباً. وتعد هذه الزيادة كدليل على تطورات مجتمعية سلبية (Olweus, & Solberg, 1996).

وأشار "أولو يس وليمبر" (Olweus & limber, 1999) و"سمث" وآخرون (Smith; Morita; Junger-Tas; Olweus; Catalano & Slee,1999) من خلال استخدامهم استبانة (المتنمر/ الضحية) إلى أن مشكلات التنمر توجد خارج الدول الاسكندينافية وجوداً مشابهاً أو حتى أعلى ولكن لا تعطي معدلات الدول الاسكندينافية نفسها. ويرجع ذلك إلى اختلاف الثقافة، والبيئة المحيطة وإلى الاختلافات اللغوية، ومعرفة التلاميذ بمفهوم التنمر، ودرجة انتباه الرأي العام للظاهرة.

ويتنوع شيوع سلوك التنمر المباشر بين أطفال المدارس الابتدائية، والثانوية وتتراوح نسبة انتشاره بين ٨٪ إلى ٤٦٪ خارج البيئة المدرسية (Boulton & Smith,1994; Whitney & Smith, 1993 ; Wolke, Woods , Schulz, Stanford, 2001)

ويذكر "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1996) أنه رغم حدوث التنمر المباشر بين طلاب المدرسة الثانوية، نجد أن الدراسات الأمبريقية قليلة على هذه الفئة العمرية.

ورغم أن الدراسات الحديثة قد صنفت الأطفال إلى متنمرين وضحايا، إلا أنهم أشاروا إلى أنه من الممكن أن يتحول المتنمر إلى ضحية في أوقات أخرى، مما يساعد على ارتفاع نسب انتشار ظاهرة التنمر(Boulton & Smith ,1994 ; Stephenson & Smith ,1989 ; Sutton & Smith 1999)

واستخلص بعض الباحثين أمثال: (Wolke & Stanford ,1999 ; Bloom Field & Karstadt, 2001) أن السمات الشخصية، والصحة، والسلوكيات، والمعارف الاجتماعية للمتنمرين والضحايا ربما تساهم مساهمة كبيرة في انتشار السلوك التنمري من عدمه.

ووفقاً لما قام به "نانسل" وآخرون (Nansel et al., 2001) من سؤال عينة من الطلاب بأن يحدّدوا إذا ما كانوا متنمرين أم ضحايا من خلال تسجيل خمسة أنواع للتنمر: (العنصرية/ المظهر، الكلام، الضرب، الصفع، الدفع، وإثارة إشاعات، وتعليقات أو تلميحات جنسية). وكشفت

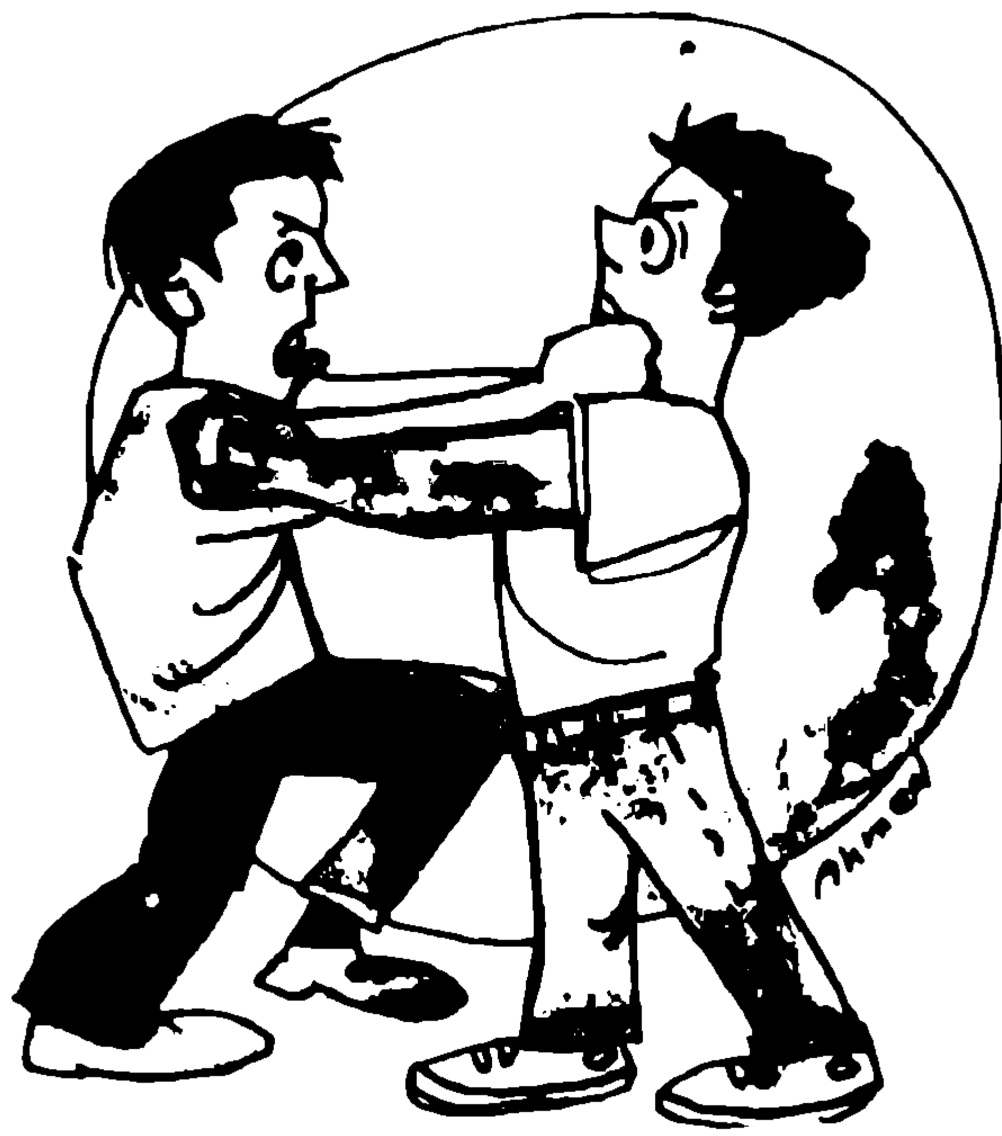
نتائج الدراسة أن ٢٩,٩٪ من العينة أكدوا وجوداً متكرراً أو متوسطاً لسلوكيات التنمر ١٣٪ كمتنمرين، ١٠,٦٪ كهدف للمتنمر، ٦,٣٪ كل منهم متنمرون وضحية في الوقت نفسه وأن ٨,٨٪ اعترفوا بتنمر الآخرين مرة أسبوعياً أو أكثر (التنمر المتكرر). وأقر ٨,٥٪ بأنهم كانوا متنمرين أحياناً و ٨,٤٪ كانوا متنمرين مرة واحدة في الأسبوع أو أكثر. وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الأولاد أكثر تنمراً من البنات، وأن التنمر كان أكثر حدوثاً في الصفوف من (٦ – ٨) ولم تتوصل الدراسة إلى اختلافات دالة عند عمل موازانات لتكرار التنمر بين الطلاب في المدن والضواحي والقرى والمناطق الريفية.

أما في الدول العربية فللأسف لم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام يُذكر لا من المدارس ووزارات التعليم، ولا من الباحثين. وعلى العكس، يكاد يكون الاهتمام معدوماً. مما يجعلنا غير مطلعين إطلاعاً علمياً على النسب الحقيقية لهذه الظاهرة في مجتمعاتنا العربية، ولعل هناك أسباباً عدة تفسر عدم الاهتمام بالمتنمر في المدارس العربية وأهمها – في نظري– أن قليلين فقط يعون أهمية هذا الموضوع وانعكاساته، وأن الأكثرية تنظر إليه كنوع من شقاوة الأطفال وشغب التلاميذ. وهذه النظرة لا تترك مجالاً لتصور الآثار النفسية والاجتماعية للتنمر. وربما يكون ذلك راجعاً إلى أن التنمر نشاط وسلوك خفى نادراً ما يلاحظ، ولذلك غالباً ما يكون الآباء والمعلمون على غير وعى بهذه المشكلة كما أن الأطفال الضحايا بدورهم ينكرون ولا يخبرون الراشدين بهذا التنمر، وذلك لأنهم يعتقدون أن المعلمين في المدرسة يكونون غير قادرين على التدخل تدخلاً فعالاً لوقف التنمر، أو بسبب اعتقادهم أيضاً أن تدخل هؤلاء المعلمين يمكن أن يجعلهم عرضة لمزيد من تنمر الأقران ومضايقتهم (اليحيى،٢٠٠٩).

ويشير التقرير الإقليمي لمنظمة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أن البيانات حول حجم المشكلة قليلة بشكل عام، وهذا يرجع إلى أسباب عدة، منها: حساسية هذه القضية، ولا سيما داخل الأسرة. ومحدودية التبليغ عن مثل هذه الحوادث، وعدم توافر آليات فعالة للتبليغ، وغياب الثقة في إمكان التصدي لها، مع غياب الوعي بالآثار السلبية لهذه الممارسات على الأطفال وكذلك بمفهوم حقوق الطفل.

سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى:

يذكر عبد العظيم (٢٠٠٧) أن تعريف سلوك التنمر هو أمر مهم، ولكن تَعُّرف ما ليس بتنمر هو على الدرجة نفسها من الأهمية. فإذا كان التنمر هو سلوك خفي ومتكرر ويتضمن عدم توازن القوة بين المتنمر والضحية فإن هناك أنواعاً أخرى من السلوك قد يخلط بينها وبين التنمر أحياناً، لكنها تحدث في العراء ولا تنطوي على عدم توازن القوة.



التنمر والصراع: قد يدخل طالبان أو مجموعتان من الطلاب في جدل أو عراك لفظي أو جسمي عندما تتوهج الأمزجة وتخرج الأمور عن حد السيطرة، ومع أن تلك الصراعات ينبغي التعامل معها في المدارس تعاملاً واضحاً وعادلاً إلا أنها لا تشكل تنمراً، بل هي تعبر عن صراع الأقران، وعلى هذا يختلف التنمر عن صراع الأقران، حيث إن التنمر يحدث بين أفراد مختلفين وغير متساوين في القوة الجسمية أو النفسية، فالمتنمرون عادة يكونون أقوياء جسمياً والضحايا ضعافاً جسمياً وغير قادرين على حماية أنفسهم.

كما إن هناك فروقاً واضحة بين التنمر ونبذ الأقران تتجسد هذه الفروق في أن لدى الطفل المنبوذ القدرة على أن يدافع عن نفسه ضد الهجمات التي يوجهها إليه الأقران، بينما يتضح الشبه بين الطفل الضحية للتنمر والطفل المنبوذ في أن كليهما يخضع لاتجاهات الأقران السالبة.

ويؤكد "ريغبي" (Rigby,1995) على أن ما ينشب بين الأقران من صراع Conflict يكون في الغالب وليد موقف، ويكون عادة بين أفراد متساوين في القوة، وبالتالي لا يعد ذلك تنمراً، فاختلاف القوة بين المتنمر والضحية تمثل المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه، وتتحدد الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يأتي:

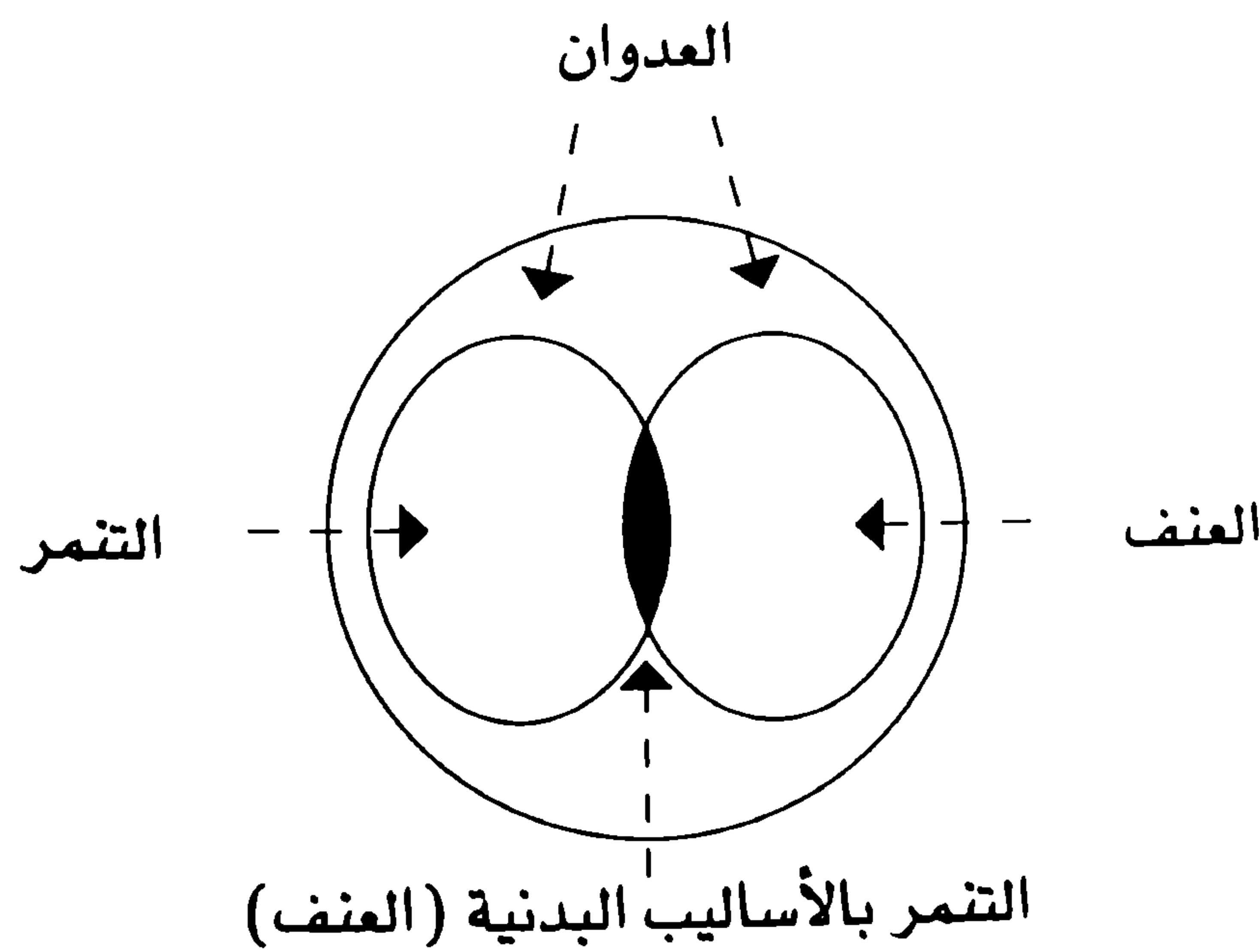
- في سلوك التنمر يشترط وجود فارق في القوة بين المتنمر والضحية، أما في صراع الأقران فليس بالضرورة وجود فارق في القوة بين الطرفين المتصارعين، فمن الممكن أن ينشأ الصراع بين اثنين لهما القوة نفسها.
- أن التنمر يحدث عن قصد وعمد ويرمي إلى إلحاق الأذى والضرر بالضحية، أما صراع الأقران فقد يحدث حدوثاً فجائياً نتيجة لموقف معين، وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين.
- لا يوجد تعاطف من المتنمر نحو ضحاياه، حيث إن المتنمر لا يشعر بالندم بل يلقي بالمسؤولية على الضحية، أما في صراع الأقران فقد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم وربما يتعاطف كل طرف مع الطرف الآخر.
- يهدف المتنمر من وراء سلوكه إلى إبراز القوة واستعراضها، وفرض السيطرة على الضحية، أما في صراع الأقران فإن ذلك لا يحدث حيث لا يهدف أي من الطرفين المتصارعين إلى إظهار القوة أو فرض سيطرة أحدهما على الآخر.

والجدول الآتي يلخص الفروق بين الصراع الطبيعي والتنمر:

جدول (١) الفرق بين الصراع والتنمر

الصراع الطبيعي	التنمر
يحدث أحياناً	يتكرر حدوثه
عرضي (من دون قصد)	يحدث عمداً
ليس بالمشكلة الخطيرة	يميل إلى الأذى النفسي أو الجسدي أو العاطفي
شعور طبيعي لردة الفعل	تكون ردة الفعل عنيفة وقوية تجاه الضحية
لا يسعى إلى السلطة والسيطرة	يسعى إلى السلطة والسيطرة
لا يسعى للوصول إلى هدف معين	هدفه هو إيذاء الضحية أو السيطرة عليه
نادم ويتحمل المسؤولية	ليس للندم مكان — اللوم دائماً على الضحية
يبذل جهداً لحل المشكلة	لا يبذل أي جهد لحل المشكلة

التنمر والعدوان: أما عن علاقة التنمر بالسلوك العدواني فإن التنمر هو درجة هينة من العدوان، فالعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظياً أو جسمياً، وقد يكون هذا العدوان مباشراً أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقاً متعمداً بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر. ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر، ويحدث بانتظام ويستمر فترة من الوقت، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة، فالتنمر هو نمط من العدوان. ولهذا يمكن القول: إن كل عنف Violence يُعد عدواناً جسمياً. والشكل الآتي يوضح العلاقة بين العدوان والعنف والتنمر:



شكل (٢) العلاقة بين العدوان والعنف والتنمر

ورغم وجود بعض الاختلافات بين التنمر والعدوان Aggression إلا أن المتنمرين يتشابهون في سماتهم الشخصية مع الأشخاص العدوانيين تشابهاً انفعالياً وأن الضحايا يتناسبون مع السمات الشخصية للأفراد العدوانيين(Camodeca;Goossens;Terwogh &Schuengel,2002) .

وقد توصلت العديد من الإحصائيات إلى أن العدوان بنوعيه العنف والتنمر لدى الأطفال بين (٧-١٥) عاماً في تزايد مستمر ولعل خير دليل على ذلك تلك الإحصائية التي قام بها مكتب الإحصاء السويدي الذي هدف من خلالها إلى تعرف نمو الجريمة والتنمر، والعنف في السويد لدى الأطفال من الفترة بين (١٩٨١ -٢٠٠٢) وكانت نتائجها كالآتي:

جدول (٢) يوضح نمو العنف والتنمر لدى الأطفال في السويد في الفترة من (١٩٨١-٢٠٠٢)

العام	الأطفال الأقل من ٦ سنوات	الأطفال من ٧-١٥ سنة
١٩٨١	٢	٤٥
١٩٨٥	٤	٩١
١٩٩٠	٦	١٥١
١٩٩٥	١٢	٤٨٤
٢٠٠٠	٥	٤٢٤
٢٠٠٢	١١	٥٤٩

يتضح من عرض الجدول السابق أن معدل نمو العنف والتنمر في تزايد مستمر ولا سيما لدى فئة الأعمار من (٧-١٥) سنة وهم فئة الطلاب المستهدفين لنمو العنف والتطرف ، فبعد أن كان عدد حالات العنف والتنمر المدرسي عام ١٩٨١ حوالي (٤٥) حالة، وصلت عام ٢٠٠٢ إلى (٥٤٩) حالة. وهذا مؤشر يزيد المشكلة عمقاً وبحثاً (Karen,2004, p.16).

ووجد بعض الباحثين أمثال: (Crick & Dodge,.1996, Price & Dodge,. 1989) أن المتنمرين يتصرفون تصرفاً عدوانياً سواء بالمبادرة أم بالرد، وأن الضحية يتصرف فقط بطريقة رد العدوان فقط .

ووجد "كاموديكا" وآخرون (Camodeca, Gossens,Terwogt & Schuengel, 2002) نتائج مشابهة لنتائج "كريك" و "دودج" على الأطفال الذين كانوا في سن السابعة ولا سيما أن الكثير من المتنمرين كانوا يبدأون بالعدوان أكثر مما كان متوقعاً، وكان الضحايا يروون العدوان أكثر من المتوقع.

وتوصل" سالميفالي، و نيمينن" (Salmivalli& Nieminen, 2002) إلى نتائج مشابهة في أن الضحايا ممن تتراوح أعمارهم من 10: 12 سنه أكثر رداً للعدوان من هؤلاء الذين لم يشتركوا في التنمر موازنة بالأطفال ضحايا التنمر.

أثـر مشاهدة أفلام العنف والحركة والتنمر على سلوك الطفل:

يؤدي الإعلام في عصرنا دوراً مهماً في صياغة الأفراد والمجتمعات، ذلك أنه أصبح أداة التوجيه الأولى التي تَرَاجَع أمامها دور الأسرة، وتقلص دونها دور المدرسة، فأصبحت الأسرة والمدرسة في قبضة الإعلام.

كما إن مَشاهِد العنف والجريمة لا تشد الأطفال فحسب، بل تروّعهم، إلا أنهم يعتادون عليها تدريجياً، ومن ثم يأخذون في الاستمتاع بها وتقليدها، ويؤثر ذلك على نفسيتهم واتجاهاتهم التي تبدأ في الظهور بوضوح في سلوكهم حتى في سن الطفولة، الأمر الذي يزداد استحواذاً عليهم عندما يصبح لهم نفوذ في الأسرة والمجتمع، وقد أكدت دراسات عديدة أن هناك ارتباطاً بين العنف التلفزيوني والسلوك العدواني (شمسان، ١٩٩٨، ٢٣٤).

وما يزال الكثير من علماء التربية والنفس والمختصين بشؤون الطفل في حيرة من أمرهم بشأن مشاهدة الطفل لأفلام العنف والحركة، فالبعض يتعللون بأن أفلام العنف والعدوان تنفس عما في نفس الطفل من مشاعر عنيفة مكبوتة، فيحس بالراحة بعد هذه المشاهدة، وهذه النظرة مأخوذة عن فكرة أرسطو في المسرح، حيث يرى أن المعاناة التي يحس بها المتفرج والاندماج الذي يخوضه في أثناء الأداء يؤدي به إلى حالة من التنفيس عما يجول في نفسه من انفعالات وكبت وتوترات، فيشعر بعدها بالطمأنينة، وبالطريقة نفسها يتخلص الطفل من عدوانه، فيخف غضبه، ويقل توتره إثر مشاهدته للمناظر العدوانية في هذه الأفلام(شمسان، ١٩٩٨، ٢٣٤).

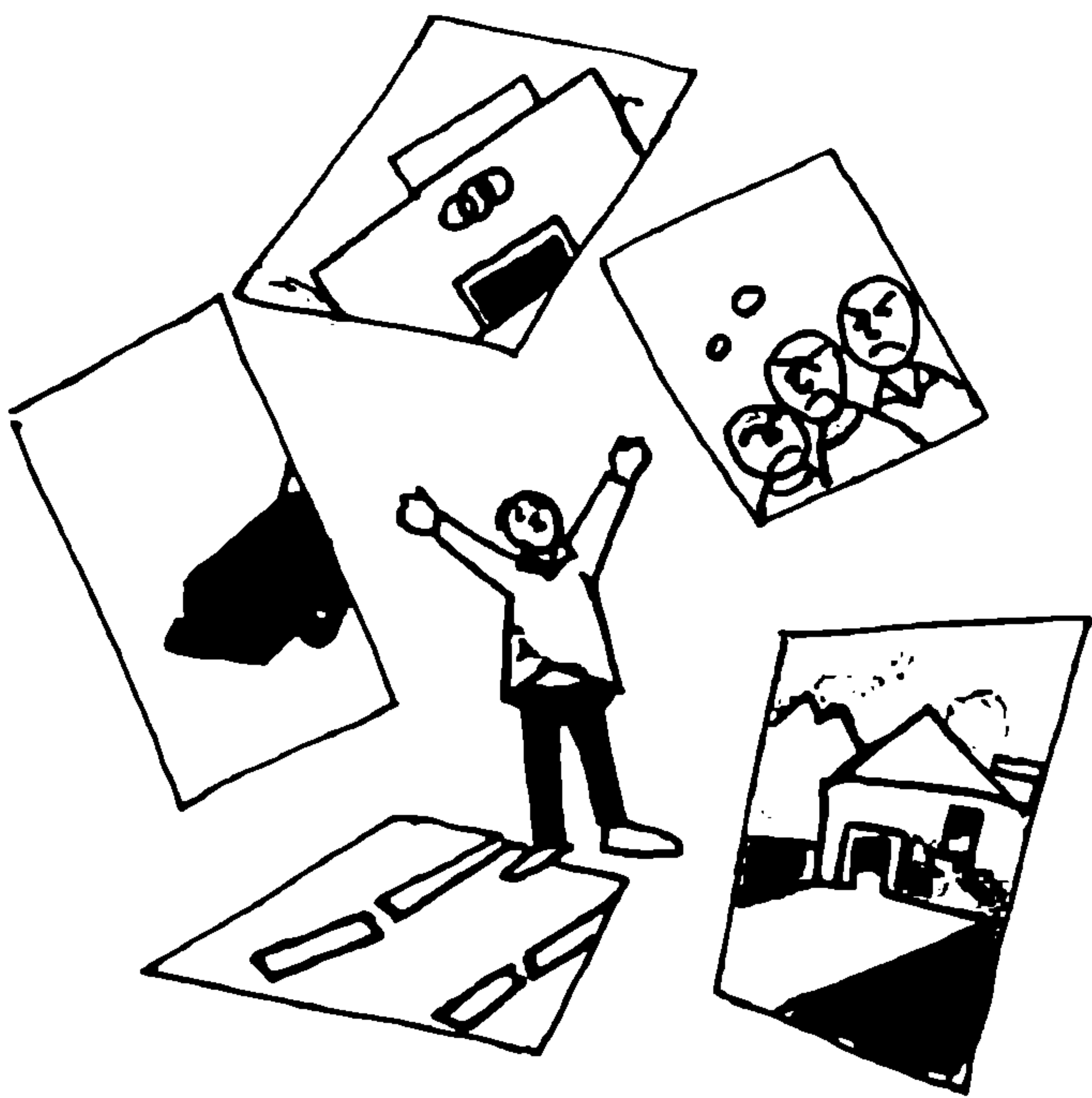
ويختلف إبراهيم إمام مع هذه الفكرة حيث إن العدوان نفسه لم يكن يعرض على المسرح أبداً كما أن التعلق بنظرية فرويد في التنفيس عن الانفعالات المكبوتة تعلقاً واهياً لأن التنفيس يتم بواسطة التحليل النفسي والإدراك والفهم وليس عن طريق برامج وأفلام مليئة بالعنف والعدوان. فهذه المشاهدة العنيفة لا يمكن بحال أن تخفف من الميول العدائية عند الطفل (إمام. ١٩٧٩. ٢٥١) .



والحق أن هذه الأفلام غالباً ما تشير إلى النهايات المؤسفة لأصحابها من أهل الانحراف والجريمة والتنمر على الآخرين. إلا أن الأطفال لا تنطبع في ذاكرتهم إلا المشاهدة الفعلية والنتائج الملموسة طوال الفيلم، أما النهاية الرمزية المختصرة والسريعة للإجرام والمجرمين فغالباً ما يكون لتأثيرها وقع خافت وبسيط،

ولذلك نادى فريق آخر من العلماء بأن الأطفال يتعلمون منذ صغرهم كبح نوازع الشر في نفوسهم، كما يتعلمون السلوك المرغوب فيه ويكافؤون على هذا كله، ولكنهم عندما يتعرضون فترات طويلة لمشاهدة العنف فإن قدراتهم على الكبح والردع تضعف وتخف، ويبدؤون في تقليد ذلك السلوك العنيف الذي سبق أن شاهدوه .

وهذا ما يتفق مع أن الطفل لا يمكن أن تتولد في نفسه نوازع السلوك العدواني وهو الذي يولد على الفطرة الصافية لقوله ﷺ "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" . رواه البخاري.



فالشر لا يولد مع الإنسان ويكبر معه إنما الشر وما يتبعه من انحراف إنما ينبع من البيئة الفاسدة المكتسبة، والتربية غير المتزنة، أما نفس الطفل وقلبه فهي جواهر نفيسة مليئة بالحب والمودة محتاجة إلى العطف والحنان والمحبة الصادقة والرعاية الحقة، وإذا لم تشبع هذه الحاجات الأساسية التي يعد الطفل بأمس الحاجة إليها، فإن الميل العدواني والرغبة فيه بمساعدة الظروف البيئية المحيطة أمور محتمل حدوثها (منصور، ١٩٨٤، ١٦٩) وهذا دليل قوي على أن لدى الأطفال، الاستعداد على الاندماج والتأثر بالعنف والتنمر وممارسته كوسيلة للتعامل والتفاعل مع الآخرين.

ومن أكثر المؤلفين اهتماماً بدراسة موضوع العنف والتليفزيون "مك آدمز" (Mc Adams, 1990) الذي أشار إلى أن الطفل الأمريكي يقضي ما متوسطه أربعون ساعة أسبوعيا في مشاهدة التليفزيون، كما أنه يشاهد منذ بداية مشاهدته للتليفزيون في مرحلة الطفولة المبكرة حتى مطلع المراهقة ما يقارب ١٨ ألف حادثة قتل في التليفزيون (Mc Adams , 1990, p.272).

ويرى معظم الباحثين بأن لأفلام العنف والحركة دوراً رئيساً في تعليم الانحرافات السلوكية ومن بينها التنمر لدى النشء، حيث إنها تحتوى على العديد من مشاهد العنف والقتل والانتقام وحب السيطرة والاستئساد وغيرها من المشاهد المعادية للقيم والمعايير الاجتماعية والخلقية، ومن ثم يؤدي ذلك إلى شخصية منحرفة عن المجتمع، وخير دليل على ذلك ما ذكرته سجلات التحقيقات التي أجريت في عديد من الدول الغربية والعربية ومنها أمريكا وألمانيا وأسبانيا ومصر التي أكدت على أن هذه الجرائم كانت لها علاقة قوية بمشاهدة الأفراد المرتكبين لها بمشاهد من أفلام العنف والقتل ورغبتهم في تطبيق ذلك في الواقع (سعد، ٢٠٠٤، ٨٢-٨٥).

وتؤكد دراسات أخرى أن مجموعات الأطفال تُبدي قدرا أكبر من السلوك التنمري والعدواني تجاه الآخرين بعد مشاهدة أفلام العنف التي يعرضها التليفزيون وذلك بالموازنة بمجموعة أخرى من الأطفال الذين يشاهدون برامج وأفلام عادية خالية من أعمال العنف والعدوان، كما أن مداومة مشاهدة العنف في التليفزيون تجعل من السلوك العدواني أمراً عادياً ومألوفاً (ربيع، ١٤١٢ ، ١٣).

وتشير دراسات أخرى إلى أهمية موضوع العنف والتليفزيون وأثره في تعلم السلوك العدواني وهو ما أكد عليه أيضاً "فلدمان" (Feldman,1981) حيث أكد على تأثير أفلام العنف والعدوان على زيادة السلوك العدواني والتنمري لدى الطفل، ولا سيما أنه بيئة خصبة للتعلم والتقليد (Feldman,1981, p.302).

مما سبق تتضح أهمية ارتباط ظهور العنف والتنمر بما تعرضه وسائل الإعلام ، ويقول أحد علماء النفس: «إذا كان السجن هو جامعة الجريمة، فإن التلفزيون هو المدرسة الإعدادية لانحراف الأحداث».. إن هذه المقولة على قلة ما تحويها من كلمات إلا أن فيها الكثير من المعاني، فلا يكاد بيت أو ربما غرفة تخلو من هذا الجهاز الذي زحف إلينا دون سابق استئذان، وأصبح في عصر الفضائيات يعرض الغث والسمين، بينما الأعين تتعلق به وتتلهف لما تراه. فطفل اليوم هو شاب الغد. ونشأته مهمة جداً، وقد يستغرب البعض بأن لتلك النوعية من الأفلام أضراراً جسيمة على الطفل. ولكنها الحقيقة التي نضعها بين أيديكم لعدد من المختصين الذين أبدوا رأيهم بحياد شديد وموضوعية، مع ذكرنا لنماذج من أبرز أفلام الكرتون وأكثرها إقبالاً لدى الأطفال وما بها من مغالطات تمس اللغة والعقيدة اللذين هما الأساس في تربية الأبناء وتوجيههم إلى الصواب. إن تأثير أفلام العنف والحركة على الأطفال كبير خطير، والعديد من السلبيات، تعمل كل واحدة منها عملها في الطفل.

خصائص المتنمرين وضحاياهم:

يشير "كاموديكا، و جوسن" (Camodeca & Goosen, 2005) إلى أنه من الممكن أن يؤثر تفسير الموقف التنمري على مواجهة الأنماط الدفاعية المستخدمة لمواجهة التنمر؛ مما يجعل خصائص المتنمرين مختلفة بموازنتها بغير المتنمرين، فالأفراد الذين يفسرون موقفاً غامضاً على أنه عدائي، يكونون أكثر احتمالية لاستخدام الرد بالمثل، ويكون لديهم مقاصد عدوانية بعكس الأطفال الذين يفسرون الموقف بأنه موقف جديد من نوعه وغامض، يكون رد فعلهم الهروب أو الاستسلام للتنمر.

- **خصائص المتنمرين:**



يمتلك المتنمر خصائص عدة تدفعه إلى التنمر، فالمتنمر هو الشخص الذي يستخدم القوة مقترنة بالعدوان عند التفاعل مع الأقران، ويميل إلى الهيمنة والسيطرة على الضحية؛ نتيجة لعدم توازن القوة بينه وبين الضحية التي تمثل مظهراً رئيساً في دينامية التنمر.

كما أن لدى المتنمرين حاجة قوية للهيمنة وإخضاع الطلاب الآخرين، لتأكيد ذواتهم بالسلطة والتهديد، ولكي يشقوا طريقهم، ويمكن أن التباهي الفعلي أو المتوهم بالتفوق على الطلاب الآخرين. ويمكن أن يكونوا حادي المزاج، يغضبون بسهولة، ومندفعين، ولا يتسامحون مع الإحباط. وينظر إلى المتنمرين على أنهم من النوع الفظ والصلب، وتعاطفهم قليل مع الطلاب الذين يقعون ضحايا. عندما يواجهون حول سلوكهم، فمن المرجح أن يحاولوا التنصل من الموقف بإنكارهم فعل أي شيء خاطئ. المتنمرون في كثير من الأحيان يحاولون إلقاء اللوم على ضحاياهم، ويقولون شيئا من هذا القبيل: "إنهم يستحقون ذلك"!!!!!.

وأورد "أولويس" (Olweus,1993-1997) أن لدى المتنمرين تاريخاً من الإساءة، ويتعاطون المخدرات، وأن هؤلاء المتنمرين في الطفولة قد يكونون مجرمين في سن الرشد، كما أن هؤلاء المتنمرين يظهرون مستويات مرتفعة من الاندفاعية والحاجة إلى القوة والهيمنة على الآخرين.

ويشير "واسطون" (Waston,1997) إلى أن المتنمرين يظهرون مستوى أقل من القلق وعدم الشعور بالأمن، وهذا يتعارض تماماً مع أن لدى المتنمرين تقدير ذات منخفضاً، وهذا يرجع إلى حقيقة أن المتنمرين يدركون أفعالهم بوصفها مبررة، وأنهم يحصلون على تعزيزات من الأقران، ولهذا يشعر المتنمر بالأمان لأن سلوك التنمر يعطيهم الإحساس بالتحكم والهيمنة على الضحية.



ولقد درس "ريغبي، و سيلي" (Rigby & Slee,1993) الموضوع على مجموعة من الأطفال ممن هم في عمر عشر سنوات واستخدم فيها مقياس أيزنك للشخصية، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وذلك بهدف دراسة العلاقة بين تقدير الذات وأبعاد الشخصية وسلوك التنمر، ولقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن لدى المتنمرين تقدير ذات مشابهاً

للأطفــال العاديـين، لأن الإحساس بالقوة لديهم يجعلهـم يتحكمون في سلـوك الأطفال الضحايا الضعاف وأن لدى هؤلاء المتنمرين اتجاهات إيجابية نحو العنف.

يحدد المتنمرون عادة الطلاب الأضعف نسبياً والمعزولين هدفاً لهم. ويكون لديهم حاجة قوية إلى الهيمنة عليهم وإخضاعهم وفرض السلطة عليهم، ومن أجل تنفيذ هذه الآلية والسيطرة يكون المتنمر مضطرب المزاج، وسريع الغضب، ومندفعاً، ولديه قدر قليل من التسامح، والتعاطف مع غيره.

وأشار "أولويس" (Olweus,1990 - 1996) في مجموعة بحوثه إلى أن أهم ما يميز المتنمرين حبهم الشديد في الهيمنة على الآخرين وميلهم الشديد نحو العنف، وسرعة التعبير عن المشاعر الداخلية، والخلل في النظام والتعاطف، ومنهم من يحب الخوض في تجارب سلوكية سلبية وغير مقبولة اجتماعياً مثل: السرقة، ونهب الممتلكات، وشرب الكحول، والتدخين، والانقطاع عن الدراسة وحمل أسلحة... الخ.

والطفل المتنمر يكون دائماً شارد الذهن لا يأكل بشهية، ولا يشارك أسرته في أفراحها وأحزانها، ويتدهور مستواه المدرسي، ولا يحب الذهاب إلى المدرسة ويكرهها.

كما إن هؤلاء المتنمرين يفتقرون إلى التعاطف نحو ضحاياهم، ولديهم تبريرات عن التنمر الذي يقومون به، وهي أن الضحايا يستحقون العقاب، وقد يكون هذا التنمر تغطية للشعور بعدم الكفاءة وانخفاض تقدير الذات وغالباً يكون المتنمر عدوانياً، واندفاعياً، وغالباً ما يتمتع بالقوة الجسمية والمكانة الاجتماعية بين الأقـران، كما إن لدى هـؤلاء المتنمرين استعدادات مضادة للمجتمع، ويميلون إلى كسر القواعد والقوانين المدرسية ومن ثم فإنهم يظهرون تدنياً في التوافق المدرسي، ويميلون إلى تعاطي المخدرات، والتدخين وغالباً يأتي هؤلاء المتنمرون من أسر يستخدم فيها العقاب الجسمي القاسي، ومن ثم يتعلمون أن الهجوم والاعتداء الجسمي هو الأسلوب الملائم للتعامل مع المشكلات التي تواجههم.

كما يكون لـدى المتنمرين رؤيـة إيجابية عن التنمر، وعـن الـذات، والاندفاعية، والقوة الجسمية، ولديهم نقص في الشعور بالأمن، والقلق، وانخفاض مستوى التحصيل، والميل إلى تعاطي المخدرات والتدخين.

ويمكن تصنيف الطفل المتنمر وفقاً لخصائصه إلى ما يأتي:

- **المتنمر السلبي:** وهو الذي يسلك طرائق غير انفعالية فيها ترو ولا يميل دائماً إلى العدوان، ويوصف بالمتنمر القلق حيث إنه أكثر شعوراً بعدم الأمن .

- **المتنمر الفعال:** أو العدواني وهو اندفاعي وانفعالي، ويشعر بالتهديد باستمرار، ويعتقد أن عدوانه مبرر. فالمتنمر العدواني هو التلميذ الجريء، الشجاع، والقوي، والواثق

من نفسه، وهؤلاء المتنمرون لا يعرفون اليأس، والإحباط، ولديهم ميل إلى العدوان ميلاً كبيراً (عبد العظيم،٢٠٠٧).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد خصائص الطلاب الذكور، وأخرى تخص الإناث، وخصائص أخرى يشترك فيها كل من الذكور والإناث من الطلبة المتنمرين وهي:

الذكور	الإناث
• دفع الطلبة. • ركل الطلبة بالأرجل. • ضرب بالأيدي. • العض. • البصق. • تكسير ممتلكات الآخرين، وتخريبها. • سرقة ورمي. • استعراض وتحرش. • مخالفة للروتين والنظام. • ضجة وتكسير كراسي ومقاعد. • مكالمات هاتفية ومعاكسات. • نقد الآخرين بكلمات قاسية. • الاعتراض. • التحقير وإهانه الذات. • الابتزاز. • الاتهامات. • التمييز.	• الكيد. • التجاهل. • العزل. • المقاطعة. • نشر الشائعات. • تشويه السمعة. • الإساءة اللفظية. • التبلد مع الأصدقاء. • التشهير بالسمعة. • الاتهام بعلاقات غير سوية. • اللطم. • النقد اللاذع. • السخرية.
• نشاط زائد واندفاعية وقوة جسمية. • عدوانية تجاه الأقران والمعلمين. • ليس لديهم قلق مرتفع ويعانون انخفاض تقدير الذات . • نقص التعاطف نحو ضحاياهم فهم لا يشعرون بالندم عن سلوك التنمر تجاه الضحايا. • يأتون من أسر يوجد بها نقص في الاهتمام والدفء بالأطفال ونقص في المراقبة ويكثر بها استخدام العدوان الجسمي واللفظي. • لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو العنف ولديهم حاجة قوية إلى الهيمنة والسيطرة على الآخرين. • لديهم مستوى مرتفع من التوكيدية. • يسهل استثارتهم وينجذبون نحو المواقف ذات المحتوى العدواني . • لديهم مشكلات أسرية وتاريخ من الإساءة الجسمية والانفعالية في الأسرة. • يبررون ويدافعون عن أفعالهم ويقولون إن الضحية هو الذي يستفزهم وبالتالي يستحق العقاب.	

- **خصائص ضحايا التنمر:**

هناك عدة خصائص يتصف بها الطلاب ضحايا التنمر وتجعلهم عرضة لتنمر الآخرين، وحيث إنه لا يوجد بروفيل وصفي يساعد المدارس على تحديد الطلاب ضحايا التنمر، فهناك بعض المؤشرات التي تظهر أن هؤلاء الطلاب يكونون ضحايا للتنمر، مثل نقص الأصدقاء، وبالتالي فإن الضحية يعاني العزلة الاجتماعية، والقلق الاجتماعي ومن ثم يكون هدفاً سهلاً للمتنمر؛ بسبب نقص شبكة الأصدقاء التي قد تدعمهم وتساندهم ضد هجوم المتنمر، والعامل الآخر الذي يجعل الضحية مستعداً لأن يكون ضحية للتنمر هو السن، فغالباً يكون ضحايا التنمر أطفالاً صغار السن، علاوة على أن هؤلاء الضحايا يتصفون بالقلق والحساسية ويكونون مذعنين وضعاف الجسم ويعانون الخجل والقلق، والشعور بعدم الأمان، وانخفاض تقدير الذات، ونادراً ما يدافعون عن أنفسهم عندما يعتدي عليهم الطلاب المتنمرون، كما إنهم يعانون نقص التوافق الانفعالي والاجتماعي، والنقص في العلاقة مع زملاء الفصل، ونقص المهارات الاجتماعية، والتوكيدية، ولديهم نشاط زائد، وأقل قدرة على التحكم في مشاعرهم، ولديهم مستويات مرتفعة من الضغوط، ودرجاتهم منخفضة في التحصيل المدرسي، وانخفاض المكانة الاجتماعية بين الأقران، وشعور بضعف التكيف الاجتماعي والعاطفي. مما يجعلهم عرضة لأن يكونوا ضحايا.



ويشير "ليمبير" وزميله (Limber & Nation, 1998) إلى إن الضحية تميل إلى الهدوء، وتوخي الحذر والحساسية الزائدة؛ لأنه يشعر أنه أضعف من أقرانه.

ويشير "أولويس" (Owlweus, 1993) إلى أن حالة انعدام الأمن فيما يتعلق بالضحايا تُعد عاملاً أساسياً في استمرار تعرض الضحية للتنمر نتيجة الخوف والترهيب.

كما يعاني ضحايا التنمر من تشتت الانتباه، وعدم التركيز (Limber & Nation, 1998).

يُعد الذكور ذوو البنية الجسدية الضعيفة هم الأكثر تعرضاً للتنمر. أما الإناث فإن المظهر الجسمي وقلة عدد الصديقات يجعلهن أكثر عرضة من غيرهن للوقوع كضحية لسلوكيات المتنمرين (Horwood; Waylen; Herrick; Williams & Wolke, 2005).

كما أوضحت نتائج الدراسة التي قام بها "مينارد" (Mynard,1997) أن الطلاب ضحايا التنمر يظهرون مستويات مرتفعة من: الاكتئاب، والشعور بالوحدة، والنبذ من الأقران، ونقص الثقة بالنفس.

ووفقاً لرأي "نيلور" ورفاقه (Naylor,Cowie & del Rey,2001) و"مشنا، و ألاجيا" (Mischna&Alaggia,2005) يحاول الضحايا ببساطة تحمل المأزق نتيجة للموقف أو لتجنب الموقف، بسبب الخوف من إلقاء اللوم عليهم، بأنهم هم سبب التنمر أو لأنهم يعتقدون أنه يجب أن يحلوا المشكلة بأنفسهم، كما توصل "مشنا، و ألاجيا " (Mischna & Alaggia, 2005) إلى أن معوقات كشف الضحية عن المتنمر عليه؛ ترجع لعدد من الأسباب أهمها: السرية، والضعف، ولوم الضحية لذاته، والرد بالمثل، واستسلام الطفل وتوقعاته المرتبطة بفاعلية تدخل الشخص البالغ. فقد يعتقد الضحايا أن الإبلاغ عن كونه الضحية لشخص بالغ من الممكن أن يؤدي إلى تصغير أو إهمال الموقف (Mischna& Alaggia,2005) ويمثل إهمال الموقف التنمري، والفشل في كشف التنمر للآخرين طرائق غير فعالة لمواجهة التنمر.



وقد يقرر هؤلاء الضحايا الانخراط في سلوكيات عدوانية تجاه الشخص المتنمر أو المتنمرين، ووفقاً للضحايا المعتدى عليهم فإن عدم فعل أي شيء يعني أنهم ضعفاء (Camodeca & Goosen,2005)، كما توصل "ساليفالي" وآخرون (Salmivalli et al.,2006) إلى أن تحدي النفس أو حتى الهجوم على الذات لم يخلُ من الشك بأنها استجابة للتنمر . فالاستجابات العدوانية المقابلة كانت شائعة بشكل مثير للدهشة لدى الضحايا الذكور كما هو واضح من خلال التقارير الذاتية وتقارير الأقران، وقد يكون العدوان المقابل، إستراتيجية دفاعية يستخدمها ضحايا التنمر إلا أن ٧٠ ٪ من الضحايا أقروا بعدم الرد بعدوانية تجاه المتنمر (Salmivalli et al.,2006).

ويشير (Mynard,1997) إلى أن الضحايا من الناحية النمطية هم من الأطفال الذين يمكن التغلب عليهم (جسدياً، وعقلياً، أو عاطفياً) من جانب المتنمر. وهم عادة أكثر قلقاً وغير واثقين من أنفسهم عن الطلاب الآخرين. هؤلاء الأطفال في كثير من الأحيان يقفون موقفاً سلبياً تجاه العنف واستخدام العنف في التعامل مع الآخرين. الضحايا عادة ما يعانون تدني احترام الذات

وينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية. وهم يعدون أنفسهم في كثير من الأحيان فاشلين وأغبياء. وممتلئين بالخزي، وغير جذابين. ويمكن أن يدفعهم ذلك للاعتقاد بأنهم يستحقون أن يمارس عليهم التنمر. وغالباً ما يكون الضحية وحيداً وبلا أصدقاء، ومن المنبوذين في المدرسة.

ويمكن تصنيف ضحايا التنمر إلى (عبد العظيم،٢٠٠٧):

- **ضحايا سلبيين:** أو مذعنين وغير حازمين، ولا يردون إذا تعرضوا لهجوم أو إهانة. وغالباً يكون هؤلاء الضحايا ضعاف الجسم عن معظم زملاء الفصل ويتجنبون العنف. ولديهم صعوبة في توكيد أنفسهم بين أقرانهم، وغالباً يكونون منعزلين اجتماعياً، ويعانون الشعور بالوحدة النفسية، ويكونون أكثر قلقاً موازنة بأقرانهم، ولديهم نقص في الأصدقاء. وبالتالي يكون من السهل وقوعهم فريسة للمتنمر، كما إنهم يشعرون بعدم الأمن، ويهاجمون باستمرار. ويفشلون في الدفاع عن أنفسهم، ويستجيب هؤلاء الضحايا للتنمر من خلال التجنب والانسحاب والهروب، حيث يتجنبون الأماكن المدرسية التي يقع فيها التنمر، ويتجنبون الأنشطة المدرسية. ويبكون بسهولة، وينهارون سريعاً عندما يتعرضون للتنمر.
- **ضحايا استفزازيين:** وهم عادة يكونون اندفاعيين وعدوانيين وتسهل استثارتهم عاطفياً، ويحاولون الثأر والانتقام إذا ما اعتدي عليهم، وهؤلاء يكونون مكروهين ومنبوذين من الأقران، ولديهم نقص في المهارات الاجتماعية وصعوبة في تكوين الأصدقاء، وبالتالي فإنهم يميلون إلى الاغتراب عن زملائهم في الفصل، وغالباً ما يحصل التلميذ المتنمر على المتعة من استفزاز هؤلاء الضحايا واستثارتهم، وذلك عن طريق الإغاظة والسخرية منهم، والتوبيخ لهم، والتقليل من شأنهم، فيحاولون إطالة الصراع حتى وإن كانوا خاسرين.

ويطلق "أولويس" (Olweus,1993) على هذا النوع من الضحايا اسم الضحية المتنمر حيث يكون ضحية فترة معينة من الوقت، ثم بعد ذلك يميل إلى التنمر مع الأطفال الأصغر سناً والأضعف منه وجعلهم يعانون كثيراً المشكلات النفسية والسلوكية (ميكانيزم الإزاحة)، وأن هؤلاء الضحايا المستفزين غالباً ما يتسم سلوكهم بالعدوان والنشاط الزائد، وهذا هو ما يستفز زملاءهم في الفصل، ويجعلهم يعتدون عليهم، وأن هؤلاء الضحايا يميلون إلى الجدل والكذب، ولديهم مستوى مرتفع من العدائية التي قد تظهر في تفاعلاتهم مع الآخرين.

ويشير عبد العظيم (٢٠٠٧) إلى نقطة مهمة وهي أن هؤلاء الضحايا المستفزين يمارسون سلوك التنمر على غيرهم، مما يجعلهم متنمرين وضحايا في الوقت نفسه لمتنمرين آخرين، وهذا نوع من الضحايا يصعب التعامل معه؛ لأنهم يظهرون سلوكاً عدوانياً لكنهم أيضاً يكونون عرضة للمتنمرين، ولأنهم يميلون إلى التنمر، فمن الصعب التعاطف معهم عندما يصبحون ضحايا للمتنمرين.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد خصائص الطلاب ضحايا التنمر فيما يأتي:

خصائص الطلاب ضحايا التنمر	
• ليس لديهم قدرات بشكل واضح. • المنعزلون اجتماعياً. • أصحاب البنية الجسمية الضعيفة. • لا يمارسون الرياضة. • يبكون بسهولة ويسهل استفزازهم. • لا يشعرون بالطمأنينة أو يكونون خجولين. • يتعلقون بالكبار أكثر من أندادهم. • الشعور بالخوف وعدم الراحة. • عدم رغبة الطفل في الذهاب إلى المدرسة وخلق الأعذار(فوبيا المدرسة). • معاناته من رؤية الكوابيس أو التبول غير الإرادي ويصاب بالأرق والقلق. • ضياع أو تلف في ممتلكاتهم. • سرقة مصروفهم أو ضياعه.	• يصبحون متقلبين أو سيئي المزاج فقد يصبحون عنيفين مع إخوانهم أو يكونون هادئين أو منسحبين. • إهمال الواجبات المدرسية. • يكونون أكثر عرضة للاكتئاب والانعزال، وقلة الثقة بالنفس، والتفكير بالانتحار. • ليس لديهم أصدقاء. • انخفاض الأداء المدرسي. • السلبية وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية. • يسرقون النقود من المنزل ليعطوها للمتنمر. • ظهور تلعثم في طريقة كلامهم. • اضطرابات في الأكل حيث إنهم قد يتوقفون عن الأكل. • ظهور كدمات وجروح وخدوش على أجسامهم.



ملخص



المتنمرون غالباً ما يشار إليهم بأنهم الأطول والأضخم جسمانياً من الضحايا في معظم حالات التنمر، كما أن الشخص الضحية يصبح هدفاً سهلاً، ويحتمل أن يخضع لسيطرة قرين آخر يتنمر عليه.



ما ينشب بين الأقران من صراع عادة يكون في الغالب وليد موقف، ويكون عادة بين أفراد متساوين في القوة.



أفلام العنف والحركة تؤدي دوراً رئيساً في تعليم التنمر لدى النشء حيث إنها تحتوى على العديد من مشاهد العنف والقتل والانتقام وحب السيطرة والاستئساد وغيرها من المشاهد المعادية للقيم والمعايير الاجتماعية والخلقية.



تساعد نماذج التنمر على تحديد المستوى أو الدرجة التي يعانيها الطلاب المتنمرون.



المتنمر هو الشخص الذي يستخدم القوة مقترنة بالعدوان عند التفاعل مع الأقران، ويميل إلى الهيمنة والسيطرة على الضحية؛ نتيجة لعدم توازن القوة بينه وبين الضحية التي تمثل مظهراً رئيساً في دينامية التنمر.



المتنمرون يفتقرون إلى التعاطف نحو ضحاياهم ولديهم تبريرات عن التنمر الذي يقومون به.



نادراً ما يدافع الضحايا عن أنفسهم عندما يعتدي عليهم الطلاب المتنمرون، كما إنهم يعانون نقص التوافق الانفعالي والاجتماعي، والنقص في العلاقة مع زملاء الفصل، ونقص المهارات الاجتماعية.

نشـــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

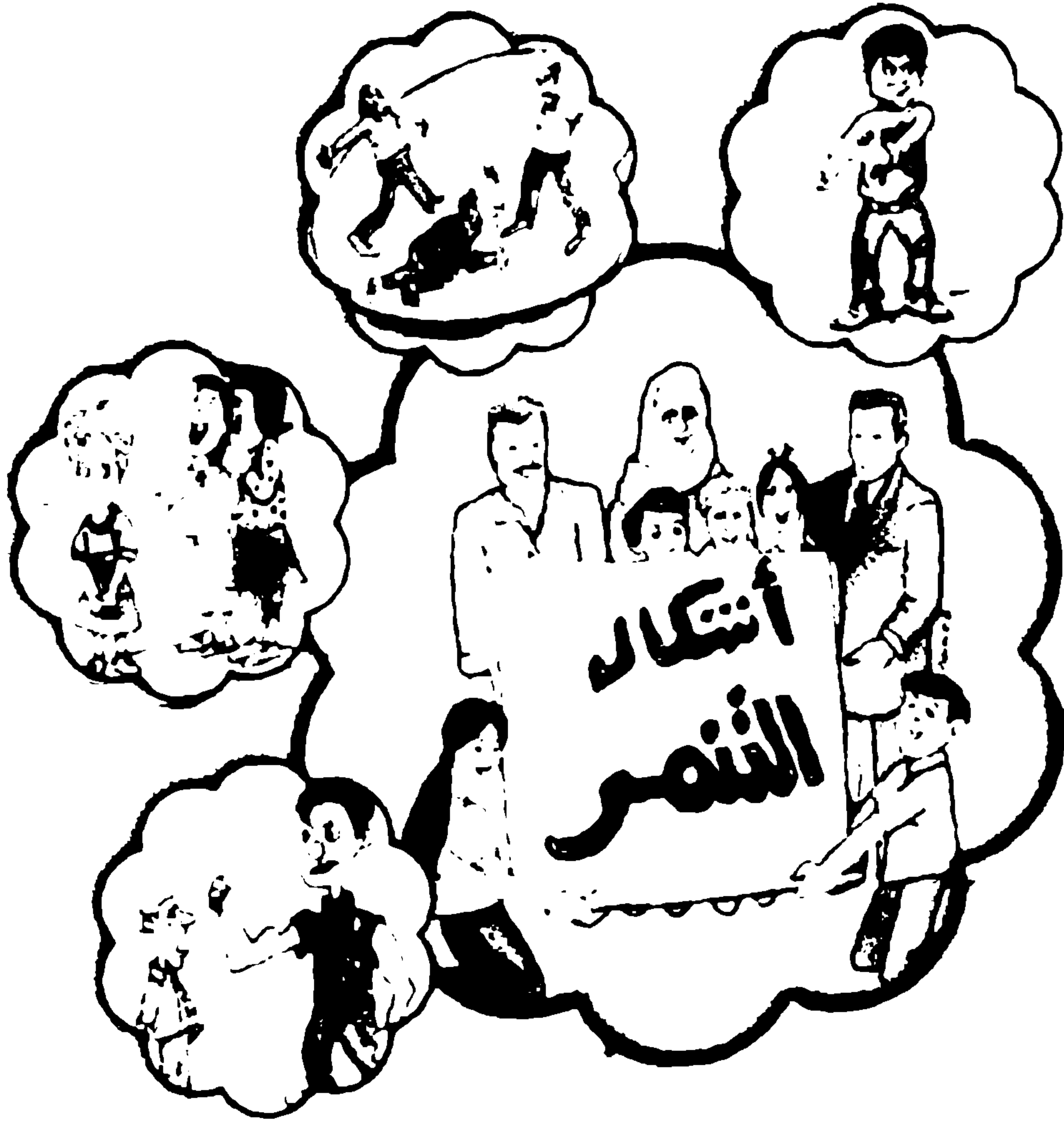
٣.

٤.

٥.

الفصل الثالث

أشكال التنمر ومظاهره



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- **تعرف أشكال التنمر وصوره.**
- **وصف التنمر البدني أو المادي.**
- **وصف التنمر اللفظي.**
- **وصف السيطرة الاجتماعية.**
- **وصف التنمر الجنسي.**
- **وصف التنمر الانفعالي.**
- **التنمر عبر الانترنت.**
- **تحديد الأدوار المختلفة للمتنمرين وضحاياهم.**

أشكال التنمر وصوره

يأتي سلوك التنمر في عدة أنواع وأشكال مختلفة، منها التنمر الجسمي ويتمثل في: الضرب، والركل، والدفع، والارتطام على الأرض، وتخريب مقتنيات الضحية، وهذا النوع يعد أسهل أنواع التنمر لأن من السهل ملاحظته، وهناك التنمر اللفظي وقد يكون مباشراً، أو غير مباشر، وعندما يأخذ التنمر شكلاً مباشراً فإن المتنمر يواجه الضحية وجهاً لوجه، ويتضمن التنمر المباشر المواقف التي من خلالها تُضايق الضحية لفظياً أو تُهدده من قبيل: السخرية، والاستهزاء، والتحقير، والتقليل من شأنه، والإغاظة، والتعليقات البذيئة، وجرح مشاعر الضحية وإهانتها، ورفض الجلوس معه في حافلة المدرسة، والتنابذ بالألقاب البذيئة. وفي حال التنمر غير المباشر، وهذا النوع لا تسهل ملاحظته، ويتضمن: نشر الشائعات الخبيثة، أو كتابة تعليقات سخيفة عن الضحية على جدار الفصل، أو جعله منبوذاً من زملاء الفصل، فضلاً عن النظرات والإيماءات الوقحة من المتنمر للضحية، ويعاني الضحية كثيراً من التنمر غير المباشر، لأنه لا يكتشف أبداً هوية الشخص أو الجماعة المسؤولة عن التنمر (عبد العظيم، ٢٠٠٧).

يمكن تقسيم سلوك التنمر إلى ما يأتي:

- **التنمر البدني أو المادي: Physical Bullying**

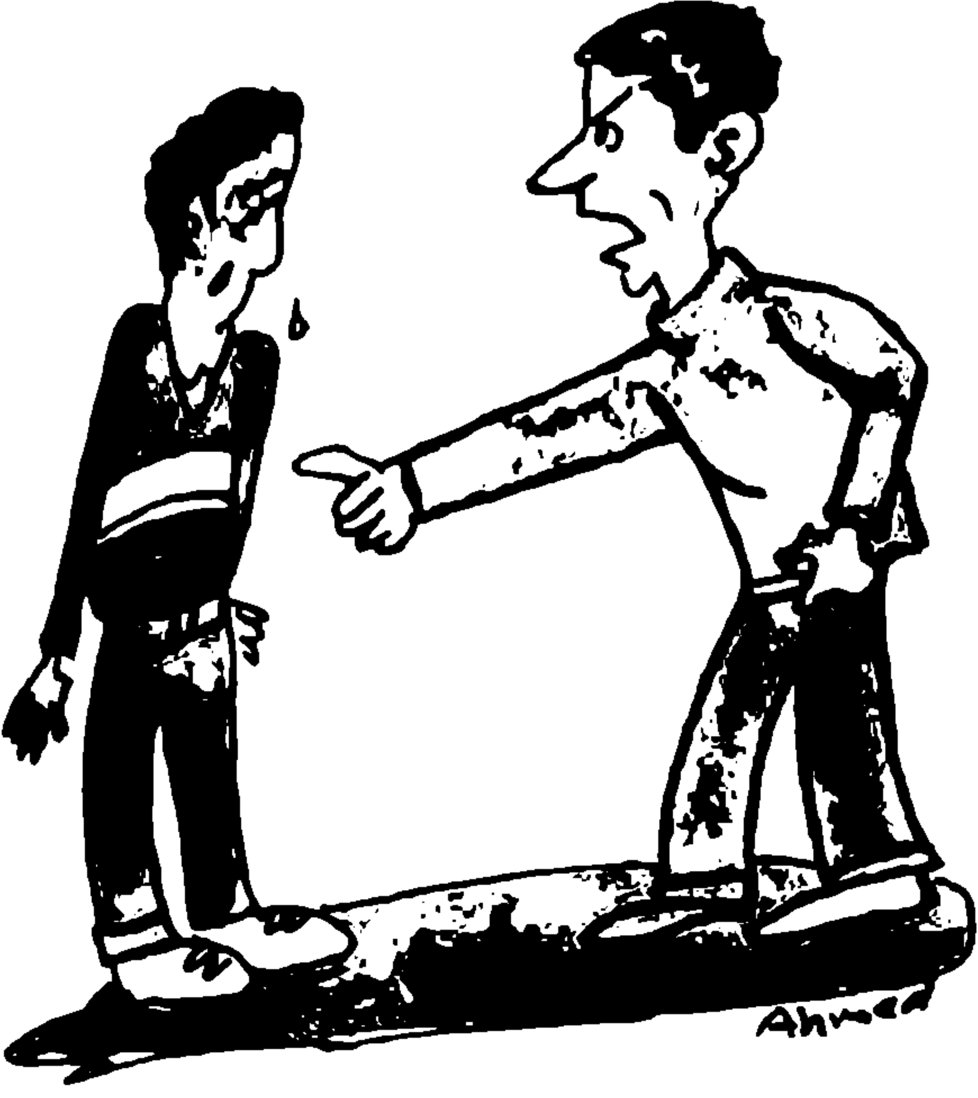
يشمل أي اتصال بدني يُقصد به إيذاء الفرد جسدياً، ويأخذ أشكالا مختلفة منها: اللطم، والضرب الشديد، والعض، والخدش، والبصق، وتخريب الممتلكات الشخصية، وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبيرًا للضحية؛ لأن ذلك يؤدي إلى التعاطف مع الضحية.



ويعد التنمر البدني أقل شيوعاً بين الإناث اللاتي يستخدمن بالمثل وسائل كثيرة غير مباشرة وغير واضحة من المضايقة مثل: الاستبعاد المتعمد لشخص ما من المجموعة، وإثارة الشائعات، والسيطرة على علاقات الصداقة، ومن المؤكد أن مثل هذه الأشكال من التنمر، من الممكن أن تكون ضارة وضاغطة مثل كثير من الأشكال المباشرة والصريحة للتنمر.

وأشار «فينر وماك» (Wiener& Mak,2008) إلى أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة فيما يتعلق بالفتيات ذوات اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD، وكان التنمر اللفظي والبدني، أكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط النشاط.

التنمر اللفظي: Verbal Bullying



يعد التنمر اللفظي أكثر أشكال التنمر شيوعًا لدى الذكور، والبنات في مختلف المراحل التعليمية (Bidwell,1997)، ويمكن تعريف التنمر اللفظي بأنه "أي هجوم أو تهديد من الشخص يُقصد به الأذى، عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص، والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والإشاعات، وإطلاق بعض الألقاب المبنية على أساس: الجنس، أو العرق، أو الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الإعاقة. ويمارس المتنمر هذا النوع من التنمر بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية، حيث يُمارس أمام مجموعة من الأقران" (Bjorkqvist , Lagerspet & Kaukiainen ,1992 ؛ Litz,2005).

- **السيطرة الاجتماعية: Control Social**

يُشار إلى السيطرة الاجتماعية كعدوان غير مباشر، وعدوان ناجم عن صلة القرابة (Crick & Grotpeter, 1995).



وعادةً ما تستخدم السيطرة الاجتماعية من خلال منظومة العلاقات الاجتماعية لإلحاق الضرر بالهدف. على سبيل المثال: (استبعاد شخص ما من المجموعة) (Mynard & Joseph, 2000).

إن رغبة السيطرة الاجتماعية، وحب الاستحواذ على تصرفات الآخرين وتوجيههم قد يكون تعبيراً غير طبيعي من الطفل، ويزداد الأمر سوءاً إذا تطورت معه هذه السيطرة خلال مراحل عمره المختلفة. لذلك هناك من يرى أن توجيه السلوك في مراحل مبكرة من عمر الطفل يجعله يستشعر الأمان لاكتشاف العالم المحيط به ويتفاعل تفاعلاً طبيعياً مع المجتمع.

- **التنمر الجنسي: Sexual Bullying**

ويشمل التلميح برسائل غير مرغوب فيها، مثل: النكات، والصور، والتهكمات، أو البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية. وربما يشمل أيضاً التنمر الجنسي سلوكيات الاحتكاك بدنياً، مثل: جذب انتباه مجموعات خاصة، أو إجبار شخص ما على الانخراط في سلوكيات جنسية، وقد يمثل التنمر الجنسي تعبيراً عن الصراع بين الجنسين في سبيل البحث عن الهوية الجنسية المرغوب فيها (Committee for Children, 2003).

وتناولت دراسة «يونج» وزملائه (Young; Heath; Ashbaker& Smith, 2008) تصورات معلمي المدارس الخاصة إزاء انتشار التنمر الجنسي بين الطلاب ، وذكر ما يقرب من ٩٢ ٪ من أفراد العينة أنهم لاحظوا حوادث تنمر جنسي بين طالب وآخر، وسلوكيات موحية بالجنس، وتبين أن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، ولكن تبين أن الإناث والذكور متساوون على مقياس ضحايا التنمر الجنسي، وأقر ٨٢ ٪ بوجود تدخل المسؤولين لوقف التنمر عليهم.

- **التنمر الانفعالي: Emotional Bullying**



وهو ما يطلق عليه الباحثون التنمر العاطفي، يهدف المتنمر فيه إلى: التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشتمل على: التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والعبوس، والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر أنواع التنمر أضرارًا وتأثيراً. ويحدث أذى انفعالياً خطيراً لا يلاحظه المعلمون والكبار، ويعد التنمر الانفعالي شكلاً من أشكال السيطرة الاجتماعية التي تمارس من أجل إيذاء الآخرين، والتأثير على تقبلهم بين أقرانهم، وتخفض من إحساس الضحية بذاتها وتقديرها لها (Litz,2005).

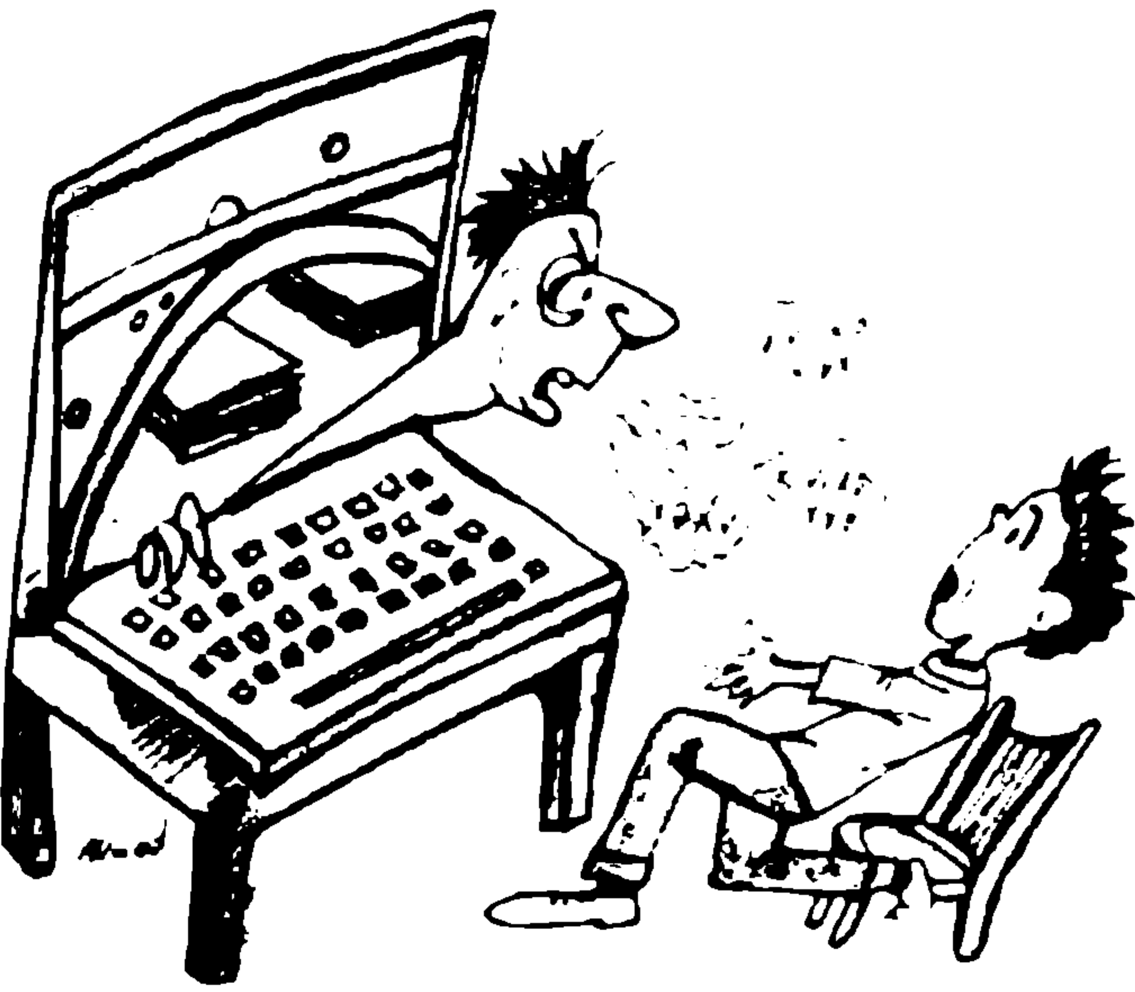
- **التنمر العنصري: Racial Bullying**

وهذا النوع من التنمر يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه شخص أو مجموعة، وتتضمن الاستهزاء، والسخرية من عرق أو سلالة معينة، أو من دين معين أو قومية معينة، وقد يكون هناك تحيز لجنس معين



عن الآخر، وقد يكون هذا التنمر موجهاً نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. فالضحايا لا يشعرون فقط بأنهم عرضة للهجوم بل أيضاً يرون أن عرقهم وجنسهم يكون مستهدفاً. ويختلف التنمر العنصري من مجتمع إلى آخر، ولقد أوضحت الدراسات أن أطفال الأقليات غالباً يكونون عرضة للتنمر (عبد العظيم، ٢٠٠٧).

- **التنمر عبر الإنترنت (الشبكي): Cyber Bullying**



مع التقدم التكنولوجي امتد التنمر إلى الإنترنت، وأيضاً من خلال وسائل الاتصال الإلكتروني الأخرى. فقد أشار «جيروم، و سيغل» (Jerome & Segal 2003) إلى دراسة بيت الأطفال القومي المسحية في عام (٢٠٠٢) أن ٢٧٪ من الطلاب قد تعرضوا للتنمر خلال البريد الإلكتروني والرسائل النصية أو في غرف الدردشة بالإنترنت. وأقرّ «جيروم، و سيغل» (Jerome & Segal 2003) أن ثلاث حالات من التنمر عبر الإنترنت قد شُوهدت في أثناء تلقيهم بعض التدخلات العلاجية.

كما جذب «جونز» (Jones, 2002) الانتباه إلى هذا النوع الجديد من التنمر الذي من الممكن أن يكون ضاراً ضرراً خاصاً، بسبب سهولة إثارة الشائعات، وعدم القدرة على صد الضرر، إذا ما نُشر على الإنترنت، إلى جانب عدم وجود سلطة مركزية على شبكة الإنترنت، وليقين المتنمر أنه مجهول الهوية فيما يتعلق بالضحية أو المسؤولين، أو أن المتنمر يستخدم الإنترنت مكاناً لتأكيد الهيمنة على الآخرين. وأقر «جريفث» (Griffiths, 2002) أن هذا النوع من التنمر من الممكن أن يكون مدمراً تدميراً خاصاً للضحية؛ لأن الطباعة واضحة ويمكن قراءتها باستمرار.

وأكد «لي» (Li, 2005) أن ما يقرب من ٥٤٪ من الطلاب يتعرضون للتنمر بأشكاله كافة، بواقع واحد من كل ثلاثة، وأن حصيلة ضحايا التنمر الشبكي (عبر الإنترنت) تقريباً ١٥٪.

ووفقا «لإيبارا، و ميتشل» (Ybarra & Mitchell ,2004) فإن ٥٥٪ من ضحايا التنمر الشبكي يتعرضون لهذا النوع من تنمر الفرد نفسه أكثر من مرة.

الأدوار المختلفة للمتنمرين وضحاياهم

يمكن أن يتم التنمر في شكل ثنائي حيث يكون بين المتنمر والضحية، ويمكن أن يتم في صور متعددة، ولقد أوضحت البحوث أن معظم حوادث التنمر تتضمن متنمراً وضحية ومتفرجين. (Bully - Victim Bystanders) وهؤلاء المتفرجون إما أن يكونوا ملاحظين سلبيين للتنمر، أو قد يتدخلون ويندمجون في عملية التنمر، أي أنهم يتخذون أدواراً عديدة. ويشير مصطلح المتفرجين إلى الأطفال الذين يقفون على الخط الجانبي، ويشاهدون موقف التنمر، ومن ثم فقد يكونون ملاحظين محايدين، وقد يتخذون أدواراً عدة في دينامية عملية التنمر، حيث يميلون إلى منح الدعم والتشجيع للمتنمر أكثر من كونهم يتوسطون لمساعدة الضحية، أي أن المتفرجين قد يشاركون بدورٍ فعالٍ في التنمر وذلك عن طريق: الإغاظة، والسخرية، والنبذ، والسب للضحية. ولعل السبب في جعل هؤلاء المتفرجين قد يعبرون الخط لمساعدة المتنمر أنهم يعدون أنفسهم جزءاً من الجماعة، وأن الضحية يستحق هذه المعاملة السيئة والعقاب.



وهناك من قسم المشاركة في التنمر إلى أربع مجموعات وفقاً لأدوارها هي: (المتنمرون، الضحايا، الضحايا/ المتنمر، العاديون) (Olweus, 1996) وتوصل الباحثون إلى أن التنمر المبكر يرتبط ارتباطاً كبيراً بالتنمر المتأخر، والتعرض للتنمر المبكر يرتبط بالتعرض للتنمر المتأخر (Olweus, 1993; Salmivalli ; Lappelainen & Lagerspetz 1998; Stephenson & Smith ,2002 ; Sourander ; Helstela ; Helenius & Piha,2000)

كما وجد «كاموديس» وآخرون (Camodece et al., 2002) أن حال المتنمر والمتعرض للتنمر مستقرة لمدة عام واحد، بالإضافة إلى ذلك، أتضح أن التعرض للتنمر يستمر حتى عندما يغير الضحية مدرسته وينتقل إلى مدرسة أخرى (Salmivalli et al., 1998)؛ (Boulton & Smith 1994).

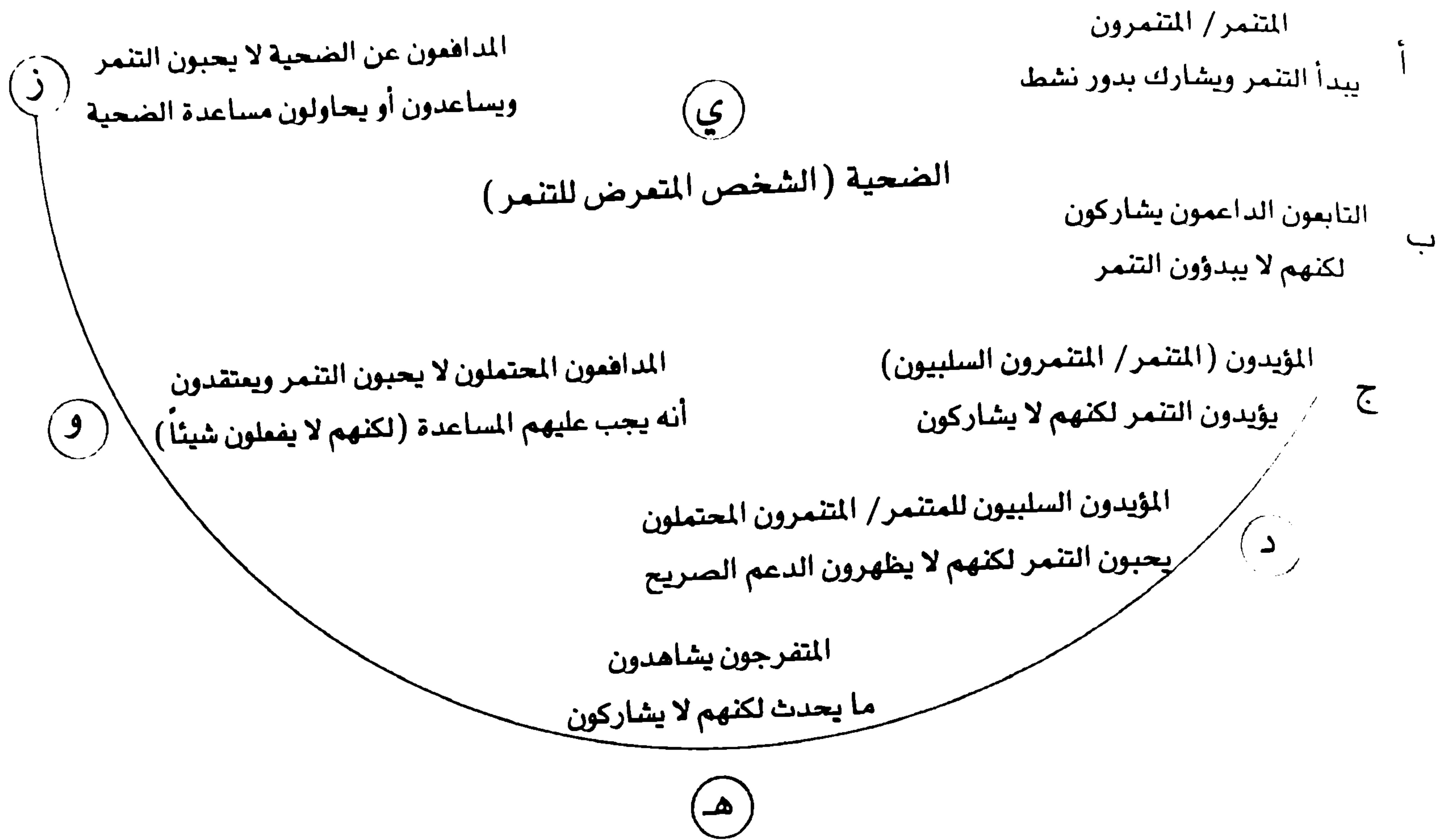
وعادة ما يكون المتنمرون أصدقاء للطلاب ذوي الميول العدوانية، لذلك نجد أن لدى المتنمرين اتجاهاً أكثر إيجابية نحو العنف، وأنهم أكثر عدوانية من أقرانهم غير المتنمرين (Olweus, 1993).

ويشير «كوى» وزملاؤه (Coie ; Dodg ; Terry; & Wright ,1991) إلى أنه غالباً ما يكون الضحايا أصغر من الناحية الجسمية وأكثر سلبية من غير الضحايا، وعادة ما يكون الضحايا غير محبوبين من أقرانهم. كما أن أكثر أنواع الاستجابة شيوعاً للضحايا هي الخضوع (٤٨ ٪ تستجيب بهذه الطريقة). بينما تمثل نسبة ٣٢ ٪ أطفالاً ضحايا يحاولون الدفاع عن أنفسهم، وفي ٩ ٪ من المواقف يزيد الضحية من مستوى العدوان.

وفي دراسة استعانت بأطفال الصفوف السادس والسابع والثامن توصل «هايني» وأخرون (Haynie et al., 2001) إلى أن أكثر من نصف هؤلاء الذين تنمروا كانوا أيضا ضحايا، كما أجري «يونيفر» (Unnever, 2005) دراسة موازنة على ثلاث عينات شملت: أطفالاً ضحايا، ومتنمرين، وأطفالاً متنمرين فقط، وأطفالاً ضحايا للتنمر. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الذين كانوا متنمرين وضحايا كانوا أكثر احتمالية لاستخدام أشكال مادية من التنمر، بمقدار الضعف من المتنمرين. وكانوا أقل احتمالية لاستخدام العدوان اللفظي من المتنمرين، ولم توجد فروق دالة بين معدلات تكرار التنمر موازنة بالمتنمرين، كما أن المتنمرين/ الضحايا كانوا أكثر احتمالية لأن يكونوا ضحايا التنمر المادي من الضحايا، على الرغم من أنه لم يكن هناك اختلاف في معدلات التعرض للتنمر بين هؤلاء الذين كانوا ضحايا / متنمرين، أو متنمرين.

وفي تقسيم آخر للأدوار قدم «سالميفالي» وآخرون (Salmivalli et al.,1998) ثلاثة تقسيمات هى: مساعد المتنمر أو المعزز، والمتنمر، والضحية، وأكد أن المشارك يتبع قيادة المتنمر ويشارك في التنمر، وأما المعززون فقد يشجعون المتنمر، أو يبدو أنهم يشجعون المتنمر بمجرد حضورهم، أما ضحايا التنمر فيقومون ببعض المحاولات لوقف التنمر، ويظل الخارجون خارج نطاق موقف التنمر.

أما «أولويس» فمن خلال البحث على السمات والخلفيات الأسرية للمتنمرين والضحايا قدم اقتراحاً آخر لدائرة التنمر يعتمد على نوعين من الضحايا الأكثر شيوعاً وهما: الضحية السلبي أو المستسلم.



شكل (٣) الأدوار المختلفة للتنمر

من خلال الشكل السابق يتبين أن المتنمرين والضحايا يؤدون أدواراً أساسية في نشوب المشكلات داخل الفصل. كما يؤدي الطلاب الآخرون أيضاً أدواراً مهمة، ويظهرون اتجاهات مختلفة وردود أفعال نحو الموقف التنمري. ويبين شكل (٣) دائرة التنمر، وتمثل الطرائق المختلفة التي يشارك فيها معظم الطلاب في الفصل الدراسي في مشكلات التنمر/ الضحية أو يتأثرون بها (Olweus , 2001) .

ويأتي المتنمرون الضحايا من أسر لا يشرف عليهم فيها أحد في كثير من الحالات، ويكون الدفء الوالدي قليلاً. ولقد أظهرت الدراسات أن الطالب (المتنمر/ الضحية) الذي لا يجد مساعدة شخص بالغ لتوجيه الغضب الذي يشعر به نتيجة لتنمر الآخرين عليه، يلجأ إلى الإساءة لطفل آخر للتخلص من غضبه (Olweus , 1978 , 1993).

إن من أكثر أنواع المتنمرين عنفاً وعدوانية الطلبة الضحايا/ المتنمرين إذ إنهم يميلون إلى استخدام الأسلحة، والانضمام إلى العصابات بسبب غضبهم الشديد والدعم القليل الذي يتلقونه. ويعتقد معظم الناس أن تصرفات المتنمرين نابعة من شعورهم العميق بالنقص وعدم تقدير الذات، ولكن بعض البحوث بينت عدم صحة هذا الاعتقاد إذ كشفت هذه البحوث عن أن المتنمرين يتسمون بتقدير ذات كافٍ وشعبية بين أقرانهم.

من خلال ما سبق، يمكن توضيح مكونات التنمر وفقاً لدائرة التنمر على النحو الآتي (عبد العظيم، ٢٠٠٧):

المتنمر **وهو الطفل الذي يتشاجر ويتعارك ويعتدي على الأطفال الآخرين ويسيء دائماً إليهم.**

الضحية **وهو الطفل الذي يكون عرضة لتنمر أطفال أخرين.**

المتفرجون **وهم الأطفال الذين يلاحظون عملية التنمر بين المتنمر والضحية، ويتخذ هؤلاء أدواراً عدة في سياق التنمر، فهناك جماعة من المتفرجين يطلق عليهم مسميات عدة هي: المساعدون، أو الأصدقاء الحميمون، أو النواب، أو التابعون، وهم الأطفال الذين يتحدون ويتحالفون مع المتنمر ويميلون إلى تقديم الدعم والمساندة له، حيث تربطهم بالمتنمر علاقات صداقة قوية موازنة بالأطفال الآخرين. ومن ثم فإن هؤلاء قد يعتدون على الطفل الضحية بهدف إلحاق الأذى به والسيطرة عليه، ويمكن تسمية هؤلاء أيضاً بالمعززين، حيث يعملون على تعزيز المتنمر من خلال التشجيع والدعم والميل إلى السب والسخرية من الضحية، وهناك الحراس أو المدافعون وهؤلاء هم الأطفال الذين يتعاطفون مع الضحية، ويقدمون المساعدة له، حيث تربطهم علاقة قوية به، وهناك الخارجون وهم الأطفال الذين يظلون بعيداً ولا ينحازون لأي من الطرفين ولا يقومون بأي شيء، ويبعدون أنفسهم عما يحدث ولا يفعلون شيئاً لدعم الضحية أو وقف التنمر.**

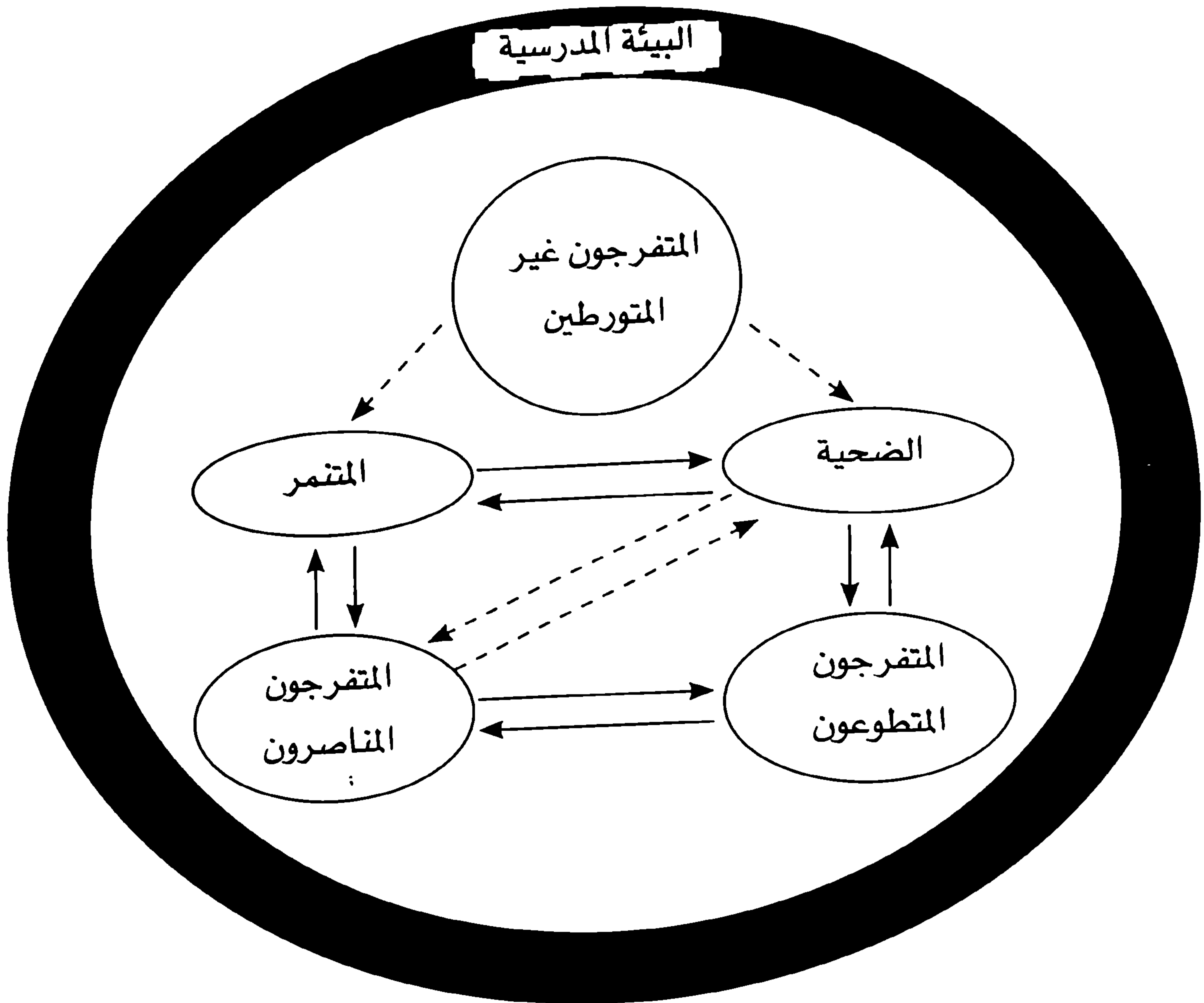
ويصنف بعض الباحثين المتفرجين إلى ثلاثة أنواع وهم: المتفرج المتنمر وهو مرادف للتابع أو النائب. والمتفرج الضحية وهو المدافع عن الضحية، والمتفرج المتجنب وهؤلاء هم المحايدون أو الخارجون. كما أن دور الأقران تجاه التنمر يختلف، فهناك المعززون للمتنمر، وهناك المدافعون عن الضحية. وأيضاً هناك المحايدون أو الخارجون الذين يبقون بعيداً ولا يشاركون بأي دور في التنمر. ومن هذا المنطلق يختلف دور الأقران في استمرار التنمر أو وقفه.

وخلاصة القول: إن دور المدرسة وأفراد الأسرة مهم في عملية التنمر لدى الطفل في البيئة المدرسية. وقد يكون له تأثير مباشر على الحد من سلوكيات التنمر، أو على العكس، وربما يؤدي عدم تدخل إدارة المدرسة في منع التنمر إلى زيادة أعداد المتفرجين ممن يحبون مشاهدة مثل هذه الأفعال ويكون دافعاً لهم مستقبلياً لفعل ذلك.

ولا يقل دور الأسرة عن دور المدرسة، فأفراد الأسرة أيضاً لهم دور مهم في هذه العلاقة المعقدة. فقد يتبع الطفل عن طريق النمذجة أحد السلوكيات التي يشاهدها في المحيط الأسري ويحاول

تقليدها بأفعال وسلوكيات مشابهة سواء كان هذا السلوك يتضمن أفعالاً تنمرية أو يكون ضحية لتلك الأفعال.

والشكل التالي يبين أدوار ومكونات طبيعة التنمر:



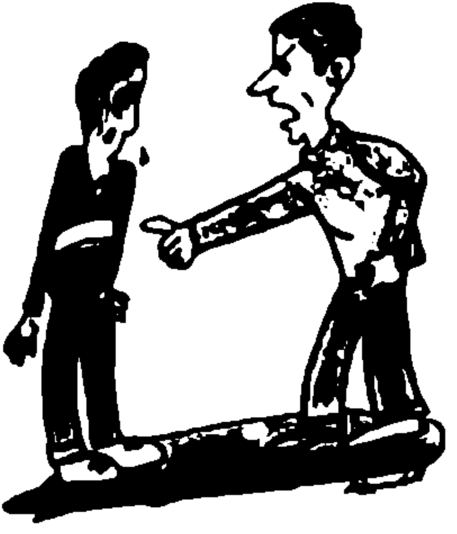
شكل (٤) مكونات التنمر: (المتنمر – الضحية – المتفرجون)



ملخص



التنمر البدني هو إيذاء الفرد جسدياً، ويأخذ أشكالا مختلفة منها: اللطم، والضرب الشديد، والعض، والخدش، والبصق، وتخريب الممتلكات الشخصية.



التنمر اللفظي هو هجوم أو تهديد من الشخص يُقصد به الأذى، عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص، والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والإشاعات، وإطلاق بعض الألقاب المبنية على التحقير.



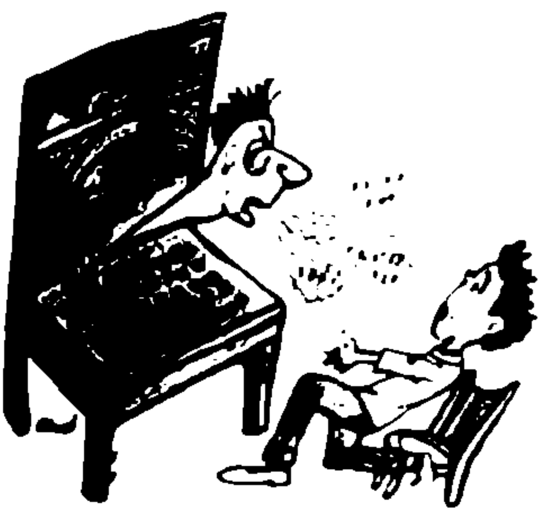
تستخدم السيطرة الاجتماعية من خلال منظومة العلاقات الاجتماعية لإلحاق الضرر بالهدف. على سبيل المثال: (استبعاد شخص ما من المجموعة).



التنمر الانفعالي هو التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشتمل على: التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والعبوس، والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية.



يتضمن التنمر العنصري: الاستهزاء، والسخرية من عرق أو سلالة معينة، أو من دين معين، أو قومية معينة.



إن ٢٧ ٪ من الطلاب قد تعرضوا للتنمر خلال البريد الإلكتروني والرسائل النصية أو في غرف الدردشة بالانترنت بسبب عدم وجود سلطة مركزية على شبكة الإنترنت.



يتم التنمر في شكل ثنائي حيث يكون بين المتنمر والضحية، ويمكن أن يتم في صور متعددة، كما أن أكثر أنواع الاستجابة شيوعاً للضحايا هو الخضوع.

نشـــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

الفصل الرابع

الاتجاهات النظرية المفسرة للتنمر



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- **ضرورة تفسير التنمر.**
- **عرض التنمر في ضوء النظرية التحليلية.**
- **عرض التنمر في ضوء النظرية التطورية.**
- **عرض التنمر في ضوء الفروق الفردية.**
- **عرض التنمر في ضوء النظرية السلوكية.**
- **عرض التنمر في ضوء الاختلافات الثقافية والجنسية.**
- **عرض التنمر في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية.**
- **عرض التنمر في ضوء العوامل الأسرية.**
- **عرض التنمر في ضوء العوامل البيئية.**
- **عرض التنمر في ضوء النظرية المعرفية.**
- **عرض التنمر في ضوء التفسير البيولوجي.**
- **عرض التنمر في ضوء التفسير الفسيولوجي.**
- **عرض التنمر في ضوء العوامل التربوية.**

ضرورة تفسير التنمر:

تحظى العديد من الافتراضات الشائعة عن أسباب التنمر بقليل من الدعم عند موازنتها بالبيانات التجريبية؛ نتيجة لسوء التصورات في أن التنمر هو نتيجة: لحجم الفصل المتسع، أو المدرسة، أو التنافس في الصفوف، أو فشل في المدرسة، أو تقدير الذات المنخفض وعدم الأمان.

ووفقاً لذلك يجب علينا أن نبحث عن عوامل أخرى لإيجاد الأسباب الأساسية لمشكلة التنمر، والتراث الأدبي حول هذه الظاهرة يشير إلى أن سمات الشخصية وأنماط رد الفعل بالإضافة إلى القوة أو الضعف البدني في حالة البنين تعد عوامل مهمة في ظهور التنمر، وفي ذات الوقت تؤدي العوامل البيئية، مثل: الاتجاهات، والسلوك، والأعمال اليومية للبالغين ولا سيما ذوي الصلة بالموضوع، والمعلمين والمديرين دوراً حاسماً في تحديد المدى الذي سوف توضحه مشكلات التنمر نفسها في وحدة أكبر مثل الفصل الدراسي أو المدرسة، ومن ثم يجب علينا أن نسعى إلى تحليل الأسباب الأساسية لمشكلات التنمر/ الضحية.

وفيما يلي عرض لأهم الاتجاهات النظرية التي سعت في تفسير التنمر:

التنمر في ضوء النظرية التحليلية (خبرات الطفولة):

سلوك المتنمر هو نتاج للتناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا.



ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم والموازنة، والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى للظهور في أية مناسبة، وأحياناً تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعداً بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم، أو اعتداء أو تنمر.

أما عن وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمر «فيرى آدلر» Adler أن هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في عدم الشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي.

وترى «كلاين» Klein أن التنمر يعمل داخل الطفل منذ بداية الحياة، ويكون هذا الدافع عنيفاً جداً، حتى أن الطفل يمر بخبرات من القلق الشديد تدور حول أولئك المعتنين به، ويدور كذلك حول دماره هو نفسه (حجازي، ٢٠٠٠، ٥٠).

وهكذا فالتنمر يتطور منذ الرضاعة، حتى ينمو عبر مراحل العمر، ولاسيما حين تظهر أحد المظاهر الآتية:

١ - مشاعر عدم الرغبة والترتيب الولادي.

٢ - قدوم الطفل من دون رغبة أحد الوالدين.

٣ - فشل التخطيط للمكان والزمان والاقتصاد.

٤ - غياب توافر الاستعداد لاستقبال أنثى أخرى.

٥ - ظروف الولادة سواء أكانت بيولوجية مثل العمليات القيصرية، أم زيادة الوزن أكثر من اللازم وغير ذلك.

٦ - افتقار الطفل إلى الجمال.

٧ - عدم الشرعية، (الطفل غير الشرعي).

٨ - الفقر وغياب العناية اللازمة.

التنمر في ضوء النظرية التطورية:



تعتمد بعض تفسيرات التنمر على فهم تطور الطفل، فهي تشير إلى أن التنمر يبدأ في مراحل الطفولة المبكرة، عندما يبدأ الأفراد يدافعون عن أنفسهم على حساب الآخرين من أجل فرض سيطرتهم الاجتماعية. إذ ينزع الأفراد في البداية إلى افتعال المشكلات مع الآخرين ولا سيما مع من هم أفضل منهم محاولة لإخافتهم. ويشير «هولي» Hawley إلى أن الأطفال يبدؤون في مراحل تطورهم بتوظيف وسائل أكثر قبولاً اجتماعياً للسيطرة على الآخرين، فتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشرة من التنمر أكثر شيوعاً من الأشكال الجسدية، ومع مرور الوقت يصبح السلوك الذي يعرف عادة بالتنمر نادراً نسبياً. وتؤكد بعض الدراسات أن التنمر الجسدي أكثر شيوعاً في مراحل الطفولة المبكرة منها في المراحل المتأخرة، وأن ما يعرف بالتنمر يصبح أقل وضوحاً تدريجياً مع تقدم الأطفال في السن (Rigby, 2003).

التنمر في ضوء الفروق الفردية:

تغفل العديد من التفسيرات المرتبطة بعمليات التطور وتأثيرات البيئة أخذ الفروق الفردية: (الجسمية، والمعرفية والتحصيلية، والسلوكية، والمناخ الأسري) بعين الاعتبار إذ قد تؤدي تلك الفروق إلى تفاعل بسبب تنمر فرد على آخر، فعلى سبيل المثال يتصف الأطفال الذين يتنمرون على الآخرين دائماً بعدم التعاطف معهم، كما ينزع الأطفال الذين عادة ما يُستهدفون في المدرسة إلى الانطواء على أنفسهم، وتدني تقدير الذات ونقص في المهارات الاجتماعية. ومن المسلم به حالياً أن تأثيرات الجينات تؤدي دوراً، وقد تتفاعل مع ظروف اجتماعية غير ملائمة قد يتعرض لها الأطفال. فمثلاً يمكن للحياة الأسرية غير المستقرة التي لا يشعر فيها الأطفال بالحب، أو يشعرون بسيطرة الآباء، أن تؤدي إلى تصرفهم بعدوانية في المدرسة.



إلا أن هناك حدوداً لهذا الاتجاه، ففي بعض البيئات المعتدلة نسبياً، لا يُتنمر على الأطفال الذين ينطوون على أنفسهم، والذين يتصفون بانخفاض تقدير الذات، مما يعني أن العدوانية وعدم التعاطف لا يؤديان بالضرورة إلى التنمر على الآخرين. فهناك مثلاً دليل على أن التنمر نادر في المدارس التي توفر بيئة اجتماعية تقدم الدعم الكبير للفروق الفردية بين الأفراد، وقد أدى الاعتراف بدور الفروق الفردية في تحقيق التنمر فى بعض المدارس إلى طرح برامج من شأنها أن تساعد الأطفال المعرضين للتنمر للدفاع عن أنفسهم بفاعلية أكبر من خلال تطوير مهارات اجتماعية أفضل، وتعليمهم كيفية التصرف بثقة أكبر (Rigby,2003).

التنمر في ضوء النظرية السلوكية:

تُعد النظرية السلوكية من أهم النظريات التي تناولت السلوك الإنساني ولا سيما السلوك التنمري، في ظل احتلال البيئة المكانة الأولى في تحديد السلوك، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك التنمري نوع من الاستجابات المنتجة، والسائدة في شخصية بعض الأفراد (Barash, 2001) فلدى المتنمرين عدوانية واندفاعية تجاه الأقران، ويكونون أيضاً عدوانيين تجاه الراشدين، وهم غالباً يتسمون بالاندفاعية والرغبة في استعراض القوة الجسمية أو النفسية والهيمنة على الآخرين.



وترى النظرية السلوكية أنّ التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك. ومن ثم فإن هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دُعمت؛ أي التي أعقبها أثر طيب وسار فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثَّبت ويميل الفرد إلى تكرارها، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تميل إلى الانطفاء والتلاشي ولا يميل الفرد إلى تكرارها. أي أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على أثره ونتيجته فيما يتعلق بالفرد، ويعرف هذا بقانون الأثر في نظرية التعلم الإجرائي عند «سكينر» ومفاده أن السلوك الذي يلقى تعزيزاً ويؤدي إلى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد إلى تكراره، وعلى هذا الأساس فإن سلوك التنمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها المتنمر من أقرانه على مثل هذا السلوك، وقد يحصل المتنمر أيضاً على هذا التعزيز من خلال الأذى والضرر الذي يُلحقه بالضحية؛ بمعنى أنه عندما يعتدي المتنمر على الضحية ويميل الضحية إلى البكاء، ولاسيما في المدرسة الابتدائية، فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً إيجابياً، فيكرر المتنمر هذا السلوك مرة ثانية ولكن إذا رد الضحية وانتقم من المتنمر- وهذا نادراً ما يحدث- فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً سلبياً (عبد العظيم، ٢٠٠٧).

ووفقاً لهذه النظرية فإن معظم ما يفعله الإنسان مُتعلَّم، فهناك مبادئ للتعلم وقوانين محددة للسلوك لا يحدث بالمصادفة أو عشوائياً وأهم نماذج التعلم هو نموذج التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura الذي يركز على أهمية التقليد والمحاكاة (النمذجة) في تشكيل السلوك (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩).

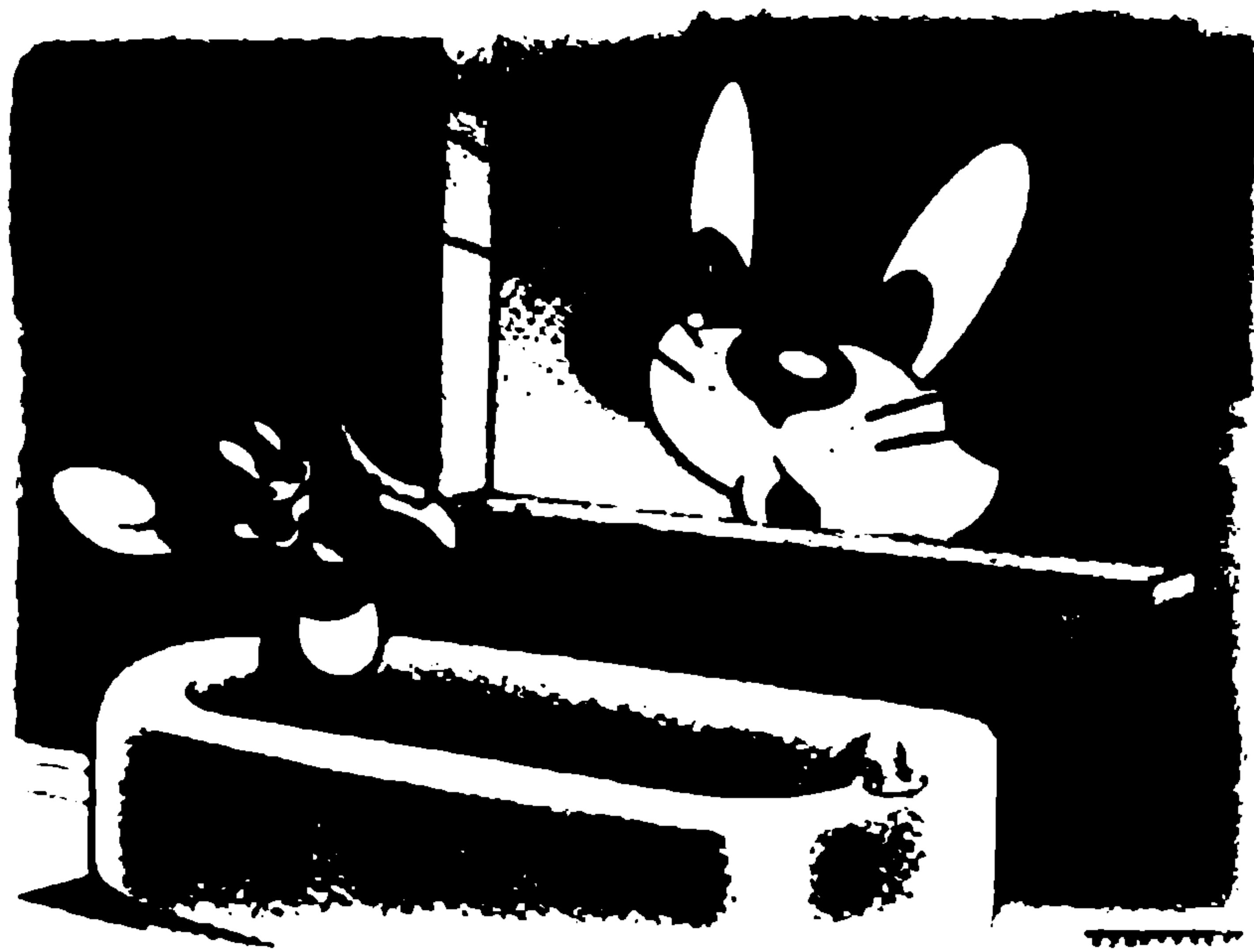
كما أكد «باندورا» على أهمية التعلم في تشكيل السلوك وتغييره أيضاً، فالإنسان قادر على أن يلاحظ ويفسر تأثير سلوكه الخاص، كما يتعلم من خلال ما يحصل عليه الآخرون من إثابات وعقوبات على تصرفات سلوكية معينة، ولهذا فإننا نختار العديد من أنماطنا السلوكية ونشكلها وفق توقعاتنا لمكافآت تجنبا لآلام محتملة.

لذلك كان هناك من تناول التنمر كأحد أشكال العدوان في ضوء نظرية «باندورا» (Bandura,1986) حول تعلم الاستجابة العدوانية من خلال المعزز البديل والنمذجة Modeling فمن الممكن تعلم الاستقواء أو التنمر عن طريق نماذج العائلة، ونماذج الأقران، أو النماذج الت

تعرضها وسائل الإعلام، فالأطفال الذين يرون استقواء الآباء في أسرهم فإنهم يكونون أكثر استقواءً على الآخرين (Bandura,1986).

فالأطفال يلاحظون ويتعلمون ملاحظة وتعلماً شاملاً من النماذج التي يتعاملون معها، لكنهم انتقائيون فيما يظهرون من سلوك، فهم يعبرون بالسلوك المناسب لجنسهم (Bandura,1986, p.94). وينطبق هذا على تعلم التنمر، وهذه النتائج ساعدت في تفسير التنمر بين الأشخاص الذين شاهدوا في طفولتهم تنمراً بين والديهم، أو أي شكل من أشكال العنف الأخرى (Okun,1986, p.83).

كما يتعلم الأطفال الأساليب التنمرية من محاولة تقليد المتنمرين في المدرسة وفي البيت، وترى أن الأطفال الذين عاشوا في بيئة مليئة بالتهديد يميلون إلى تقليد الآخرين بغض النظر عن نوع السلوك وشكله (Bidwell,1997;Smith,2000; Smokowski & Kopasz,2005).



وليست النمذجة فقط من مشاهدة الآباء وتقليدهم، بل من الممكن أن تكون من متابعة الأفلام والمسلسلات، وأفلام الكرتون التي لها دور في الاتجاهات التنمرية لدى الأطفال وأن ٣٩٪ من أطفال الأحداث قد اكتسبوا وسائل الإجرام والعنف والتنمر من الأفلام والبرامج العدوانية، حيث أكدت دراسة رودريك (Rodrik,1978) أن الأفراد الذين يشاهدون نسبة كبيرة من برامج العنف يميلون بالفعل إلى العنف في سلوكهم وشخصياتهم.

أكدت دراسة «منسي وبيومي» (١٩٨٨) في المدارس الابتدائية في المدينة المنورة، بأن وسائل الإعلام هى أحد العوامل المؤثرة في عملية نمو السلوك المضطرب لدى الطلاب.

وتشير دراسات أخرى إلى أهمية موضوع العدوان وأنماطه والتليفزيون وأثره في تعلم السلوك العدواني وهو ما أكد عليه أيضاً «فلدمان» (Feldman,1984) حيث أكد على مدى تأثير أفلام العنف والعدوان، ولا سيما أفلام الكرتون، على زيادة السلوك العدواني والتنمري لدى الطفل، ولا سيما أنه بيئة خصبة للتعلم والتقليد.

وتتحدد قوة الاستجابة العدوانية في هذه النظرية وفق أربعة متغيرات هى: (مسببات التنمر، وتاريخ التنمر، والتسهيل الاجتماعي، والطبع أو المزاج) (حجازي ، ٢٠٠٠، ٥٠).

لذلك وفي ضوء النظرية السلوكية نجد أن المتنمر عزز سلوكه الأفراد المحيطون به: كالزملاء والأصدقاء وإحرازه درجة النجومية بين زملائه مما جعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن تحقيق المتنمر لما يريد يمثل تعزيزاً، وهذا يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمرية وبنائها في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه.

التنمر في ضوء الاختلافات الثقافية والجنسية:



تسعى هذه النظرية إلى تفسير التنمر نتيجة لوجود مجموعات محددة بمستويات قوة مختلفة، حيث يكون التركيز عادة على الاختلافات ذات الأسس التاريخية والثقافية: كالجنس أو العرق أو الدين أو الطبقة الاجتماعية، فقد يعاني السود في البلدان التي تمارس التمييز العنصري وضعاً متدنياً، لأن البيض هم الذين يمتلكون مصادر القوة في المجتمع. كما رُكز تركيز كبير على الاختلافات المرتبطة مع الجنس إذ يعد المجتمع سلطوياً حين ينظر إلى الذكور على أنهم يملكون سلطة أكبر من الإناث نتيجة الاعتقادات الاجتماعية بأن الذكور هم الجنس المسيطر، ومن أجل المحافظة على هذه السيطرة يشعر الذكور بأن اضطهادهم للإناث مبرر. إضافة إلى ذلك فمن الواضح أن احتمالية تنمر الذكور على الإناث أكثر من تنمر الإناث على الذكور. ففي أستراليا جرت دراسة واسعة النطاق شملت ٣٨ ألف طفل، كانت نسبة الإناث اللاتي ادعين تنمر الذكور عليهن أكبر بكثير من نسبة الذكور الذين ذكروا أن الإناث يتنمرن عليهم (Rigby,2003).

وتعد أعمال التنمر معززة بالارتباط بمجموعة أفراد وليست بدوافع شخصية فردية كالأحقاد الشخصية. ويفترض هذا الرأي مسبقاً أن التنمر عادة ما يكون ظاهرة في داخل المجموعات، حيث استخدمت دراسات سابقة مصطلح العصابات للتنمر، مشيرة إلى أن العصابات هي التي تمارس التنمر على الأطفال. وعلى المدارس التي تواجه مشكلة التنمر أن تدرك القواعد التي تمارسها المجموعات، والتي تميزها عن الأفراد، ولا بد لها من تمييز المجموعات والعمل معها، حيث تطورت أساليب عدة للعمل مع مجموعات الأطفال الذين تنمروا، أو الذين يشتبه بإمكان تنمرهم على الآخرين

التنمر في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية:

بما أن سلوك التنمر يقع في سياق مجموعة من الأقران، فلا بد من فهم الإطار الاجتماعي للطلاب الذين يستهدفون أقرانهم من أجل الإدراك الشامل لمفهوم التنمر (Larke& Beran, 2006).

يختلف الباحثون حول المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر (Larke& Beran,2006 ;Sutton, Smith &Swettenham,1999) حيث إن المتنمرين يعانون نقصاً في المهارات الاجتماعية إذ إنهم لا يعالجون المعلومات الاجتماعية، بأسلوب سليم، وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين، وليس لديهم المعرفة الكافية حول تصور الآخرين لهم. وبناء على ذلك تقدم نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية تفسيراً للعجز في المهارات الاجتماعية للأطفال المتنمرين.

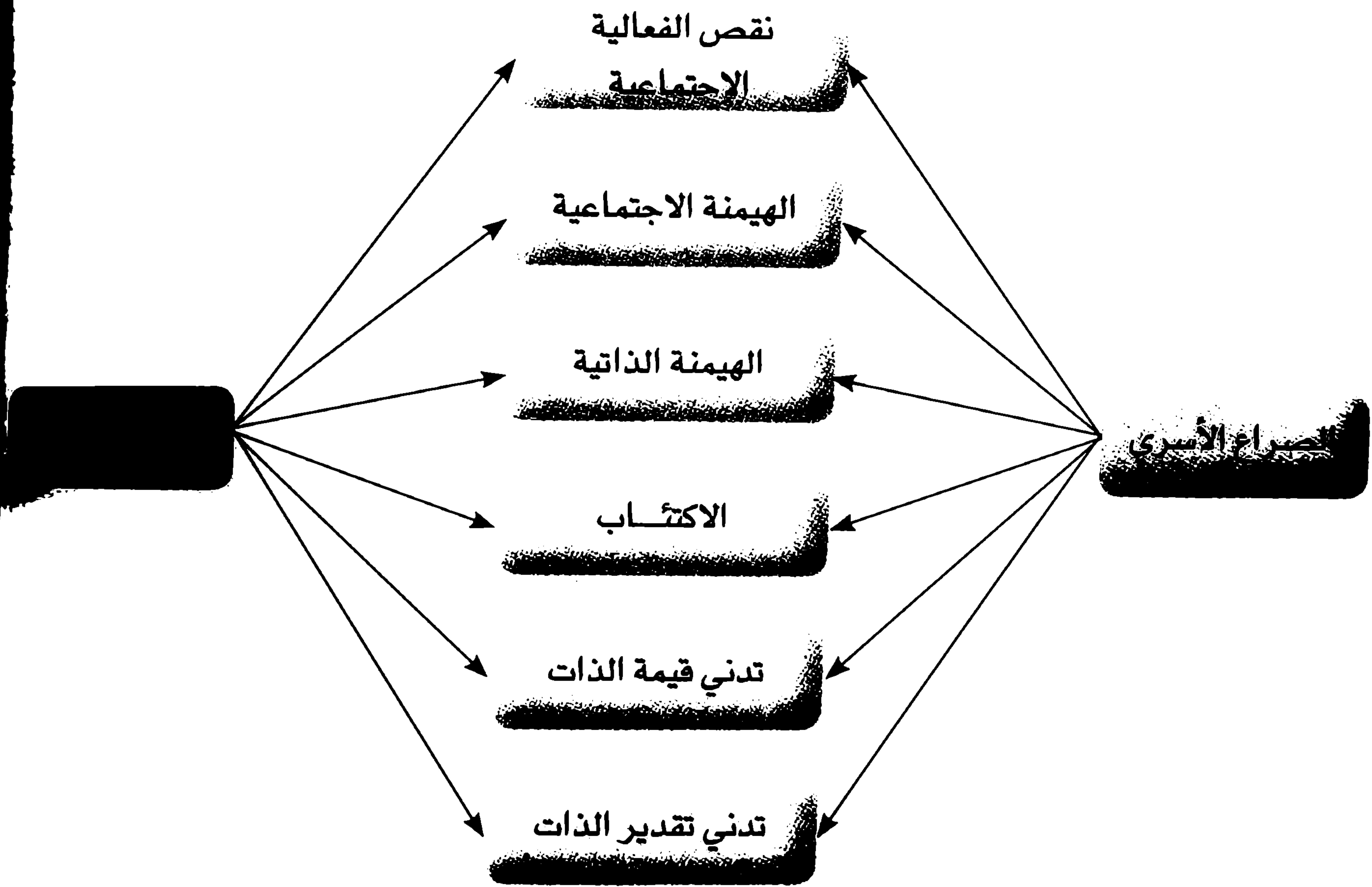
كما اقترح «دودج، وكريك» Dodge &Crick أن الأفراد المتنمرين يعالجون المعلومات الاجتماعية معالجة مشوهة إذ يعاني المتنمرون تدنياً في القدرة الاجتماعية، ويميلون إلى اختيار حل عدواني في تفاعلهم أو علاقاتهم مع الأشخاص الآخرين (Monks, Smith & Swettenham,2005) وأشار «واردن وماكيننون» (Warden &Mackinnon,2003) إلى أن الطلبة المتنمرين كانوا أكثر رفضاً من أقرانهم العاديين، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المتنمرين لا يملكون مهارة التعاطف مع الآخرين ويعانون تدنياً في القدرة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية (Camodeca; Goossens; Larke & Beran,2006 ; Smokowski,& 2003) في حين عارض «ساتون» وآخرون(Sutton et al.,1999) النمط الشائع عن التنمر، والذي تدعمه نظريات مبنية على النقص في المهارات الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالطلبة الذين يقعون ضحية لسلوك التنمر فغالباً ما يفتقرون إلى مهارات التعاون ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم (Delfabbro; Winefield; Trainor; Dollard; Anderson ; Metzer & Hammarstrom,2006)، ويمرون بحالات من الرفض، والنبذ، والعزلة، ويخشى عليهم من الانتحار (Unneven,& Cornell,2003) ويفتقرون للمهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي، ولهم أصدقاء قليلون (Fox &Boulton,2005) ويعانون الوحدة في أوقات اللعب والاستراحة في المدرسة (Smokowski, & Kopasz,2005)، وهذا كله يؤدي إلى خلل في معالجة ضحايا التنمر للمعلومات الاجتماعية.

التنمر في ضوء العوامل الأسرية:

تؤثر البيئة الأسرية في نشوء سلوك التنمر حيث يشير بعض الباحثون إلى أن المشكلات السلوكية التي يبديها الأفراد في فترة المراهقة غالباً ما تعود إلى أساليب التربية الأسرية غير الصحيحة التي يتعرضون لها فترة الطفولة المبكرة، والتي تثبت فيها معالم بذور الشخصية (النسور، ٢٠٠٤).

وبما أن البيئة الأسرية من العوامل التي تسهم في نشوء سلوك التنمر، فقد حاولت دراسات عديدة أن تكشف عن العلاقات الأسرية للطلبة المتنمرين وضحاياهم، فأشارت إلى أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر يسودها: التفكك، والصراع الأسري، والانفصال، والفوضوية، والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون الحرمان العاطفي، ويتعرضون إلى العنف الأسري، ويأتون من أسر تمارس النمط الوالدي المتسلط (Ahmer&Braithwaite, 2004; Connolly & OMoor,2003) مما يكون له آثار سلبية على شخصية الطفل، ويؤدي به في النهاية إلى السلوك التنمري (Bidwell,1997). والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٥) العلاقات الأسرية للطلبة المتنمرين وضحاياهم

كما ينتمي معظم ضحايا سلوك التنمر إلى أسر تمارس الحماية المفرطة في تعاملها مع أبنائها (Rigby; Slee &Cunningham,1999) وغالباً ما ينتمي هؤلاء إلى أسر مستضعفة (Bowers; Smith & Binney, 1994) وتتسع علاقات الطفل عند بلوغه مرحلة المراهقة، فيخرج من نطاق الأسرة إلى جماعات الرفاق خارج المنزل، ويحاول معهم إشباع حاجاته، حيث يصبحون موضع ثقته ومجالا للتعبير عن ذاته (الزغبي، ١٩٩٩).

ويؤكد (Doge& Schwartz,1997) أن رغبات المتنمرين العدوانية تتطور بسبب التعرض لنماذج والدية عدوانية.

وللحياة الأسرية دور كبير في سلوك التنمر، فكل من المتنمرين وضحاياهم يواجهون مشكلات مع أسرهم (Unnever,2005) وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور بعض العوامل الأسرية في سلوك المتنمر، إذ إن بعض الطلبة المتنمرين في مدارسهم هم في الواقع ضحايا في منازلهم. وينحدرون من أسر تعاني صعوبات في العلاقة بين الأب والطفل. بالإضافة إلى صعوبات اجتماعية ومالية (Bidwell,1997).



وغالبا ما ينحدر الطلبة المتنمرون من عائلات تفتقر إلى الدفء والحنان والنظام في المنزل وتعاني صعوبة في مشاركة أحاسيسهم مع الآخرين. كما أنهم في الغالب يصفون أنفسهم على أنهم غير مقربين فيما بينهم، كما أن أولياء أمور الطلبة المتنمرين نادراً ما يضبطون أولادهم أو يراقبونهم ويمارسون أساليب قاسية وعقابية لضبط أبنائهم (Dehaan,1997; Flouri & Buchanan,2003; Smokowski,& Kopasz,2005; Smith,2000).

وقد تؤدي بعض العوامل الأسرية إلى جعل الأطفال عرضة للتنمر فبعض ضحايا التنمر يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص والحماية في رعاية أبنائها، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز، وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن الأطفال الذين عاشوا في بيئة مليئة بالتهديد يميلون إلى الاستمرار في السلوكيات التنمرية (Bidwell,1997; Rodkin&Hodges,2003; Smith,2000).

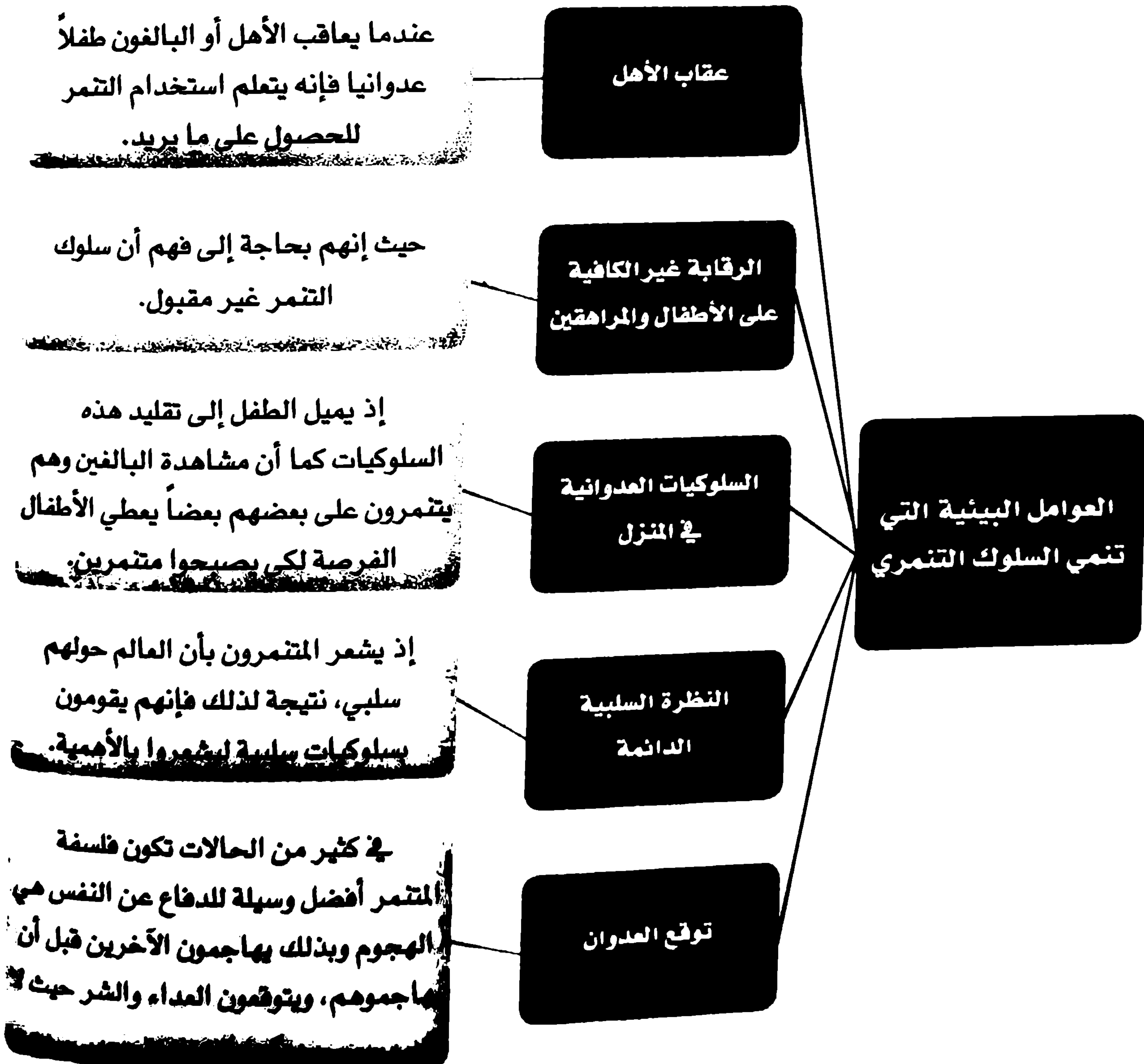
كما أن الآباء الذين يعملون على تعزيز سلوك التنمر لدى أطفالهم من خلال الضحك أو الموافقة وإبداء الاهتمام بهذا السلوك، ولا يعطون أي اهتمام للسلوكيات الإيجابية التي يظهرها أطفالهم، فإنهم بذلك يساعدونهم على استمرار سلوك التنمر لديهم، كما أن عقاب الآباء القاسي والصارم الذين يستخدمونه ضد أطفالهم يؤدي إلى نمذجة العدوان والأساليب المضادة للمجتمع في حل المشكلات وفي العلاقة مع الآخرين، وبالمثل يحدث ذلك في أسر المتنمرين، وبالتالي يتعين على الآباء عدم نمذجة العدوان الجسمي واللفظي في المنزل، ومن المهم أن يعمل الآباء على خلق بيئة أسرية لا تشجع على التنمر وتعمل على تدعيم الأطفال الذين يكونون ضحايا للتنمر.

ويري «فلوري وبيكانان» (Flouri &Buchanan,2003)أن الآباء الذين كانوا متنمرين في المدرسة هم الأكثر عرضة لأن يكون لهم أولاد متنمرون في المدرسة، كما قد تعود الرغبة في الحصول على القبول والشخصية إلى التنمر، إذ يرى الطالب الذي يكون له أصدقاء متنمرون أن التنمر وسيلة للحصول على الشخصية، والقبول اللذين يُرغب فيهما (Farrar,2006).

التنمر في ضوء العوامل البيئية:

من العوامل التي تكمن وراء حدوث سلوك التنمر العوامل البيئية، إذ يري المجتمع بأن سلوك التنمر سلوك عابر وغير مهم، وبذلك فإن الطلبة المتنمرين يمرون من غير تدقيق على سلوكهم وأحياناً يُعززون. أما في محيط المدرسة فإن الإشراف على سلوك التنمر محدود وهو في الغالب غير ملاحظ أو يجري التغاضي عنه (Smith,2000).

وقد أشار«سارازن» (Sarazen, 2002) إلى العوامل البيئية الآتية التي تسهم في تطوير السلوك التنمري:



شكل (٦) العوامل البيئية التي تنمي السلوك التنمري

التنمر في ضوء النظرية المعرفية:

يختلف المتنمرون عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية، فالمتنمرون يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات، وغالباً ما يبررون سلوك المتنمر الذي يقومون به ضد الضحية من وجهة نظرهم حيث يزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التنمر والعقاب. كما أن هؤلاء المتنمرين - كما يشير «دودج، وكول» (Dodge & Coie,1987) إلى وجود بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد اعتقاداً خطأ بأن لدى الآخرين مقاصد ونوايا عدوانية تجاههم، وهناك جانب آخر من أنماط التفكير الخطأ لدى المتنمرين يتمثل ذلك في أن أسلوب تفكيرهم يتسم بعدم النضج المعرفي، فهم دائماً يميلون إلى التفكير أحادي الاتجاه نحو الآخرين، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف.

وقد يرد سلوك التنمر إلى فشل المتنمر في الفهم، وتدني القدرة على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية، بالإضافة إلى ظهور مظاهر معرفية أخرى مثل:

١- فشل في المعالجة الذهنية.

٢- فشل في الانتباه والتركيز.

٣- فشل في النجاح والإنجاز.

٤- فشل في الانهماك في المهمة.

٥- فشل في استخدام قدرات التعلم.

٦- فشل في الاسترجاع والمتابعة وإجراء التغذية الراجعة.

٧- فشل في عمليات التنظيم الذهني.

٨- عدم امتلاك مهارات المذاكرة الأساسية.

شكل (٧) مظاهر التنمر المعرفية

التنمر في ضوء التفسير البيولوجي:

تشير النظرية البيولوجية إلى أن السلوك الانحرافي ولا سيما العنف والتنمر يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وهو تعبير طبيعي عن عدد من الغرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف والتنمر لازم لاستمرار المجتمع الإنساني؛ لأن كل العلاقات الإنسانية، ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان.

وفي الوقت نفسه يرى أصحاب هذه النظرية وجود اختلافات في التكوين الجسماني للمنحرفين سلوكياً عنه لدى عامة الأفراد، حيث يؤكدون وجود بعض الهرومونات التي لها تأثير على الدافعية نحو التنمر التي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة (منيب وسليمان، ٢٠٠٧)

لذلك نجد أن الطلبة المتنمرين من الذكور يتصفون بالقوة الجسمية، فالمتنمرون الذكور يكونون أقوياء جسمياً عن الضحايا، مما يجعل هؤلاء الأطفال يستمتعون بممارسة هذا السلوك الإيذائي على الآخرين. والجدير بالذكر أن هذه القوة الجسمية لا تؤدي الدور نفسه في التنمر لدى الإناث، كما يوجد لدى بعض هؤلاء الطلاب المتنمرين استعدادات وراثية قد تجعلهم يميلون إلى سلوك التنمر والاعتداء على أقرانهم.

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف والتنمر بدرجات كبيرة بين الأفراد من الذكور، وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (لويس مليكه،١٩٩٠).

وفي دراسة أجراها «ديسيري» وأخرون (Decery at al., 2008) حول وظائف الدماغ أظهرت الفحوصات على أدمغة بعض المتنمرين باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي أن هناك منطقة مرتبطة بما يسمي «الجوائز» تسمى منطقة اللوزة Amygdale ومنطقة Ventral striatum وهي تبرز عندما يشاهد الطفل فيلم فيديو عن شخص ما يوقع الإيذاء ويسبب الألم لشخص آخر.

ويرى المؤلف أن هذه النظرية تتعارض مع الشريعة الإسلامية، لأنه لو كان الإنسان مدفوعاً إلى إجرامه بعوامل موجودة في طبيعته وتكوينه الجسدي، أو كان مدفوعاً بإجرامه بالوراثة، فإن معنى ذلك ألا يحاسب على أعماله يوم القيامة؛ لأنه أتى أفعالاً مجبراً على إتيانها، وهذا خطأ كبير.

التنمر في ضوء التفسير الفسيولوجي:

تشير الدراسات التي أجراها الباحثون بعلم وظائف الأعضاء إلى أن الجزء المسمى بالجهاز الطرفي في الدماغ (Limbic System) هو المسئول عن السلوك التنمري، وتوضح النظرية الفسيولوجية وجود علاقة بين المتنمر وبين بعض مراكز الدماغ، فالسلوك التنمري لدى مرضى الصرع من أكثر ما يميز هؤلاء الأفراد، ومن ثم فإن هؤلاء المرضى أكثر عرضة لنوبات التنمر من الأشخاص العاديين، وتبين إحدى الدراسات التي اهتمت بفحص عقول القتلة المصريين الموجودين بالسجون أو مستشفى الأمراض العقلية التي أوضحت أن أكثر هؤلاء يعانون رسم مخ شاذ، وهذا هو ما يؤيد الأساس الفسيولوجي للسلوك الانحرافي (العنف والتنمر) (عكاشة، ١٩٩٢).

التنمر في ضوء العوامل التربوية:

تُعد البيئة المدرسية سبباً رئيساً في نشوء سلوكيات التنمر أو نموها، حيث وجد أن بيئة المدارس الأقل عنفاً هي التي توجد فيها قوانين واضحة للسلوك، ويشترك فيها المعلمون والطلاب مع الإدارة المدرسية في صنع القرارات، كما أن المدارس كبيرة العدد والصفوف المزدحمة تكون مهيأة لأن يكون فيها نسبة أعلى من التنمر.



لا شك أن حجم المدرسة يؤثر في سلوك التنمر، فالمدارس كبيرة الحجم ترتفع فيها نسبة التنمر والعنف، وكلما كان حجم الفصل صغيراً انخفض سلوك التنمر، كما إن المدارس التي تعطي الفرصة للمعلمين والطلاب للمشاركة في اتخاذ القرارات يكون التنمر فيها أقل، كما إن التماسك بين أعضاء التدريس بالمدرسة يقلل من ظهور سلوك التنمر فيها، فالتنمر المدرسي يحدث في الأماكن التي يقل فيها الإشراف والرقابة على سلوك الأطفال.

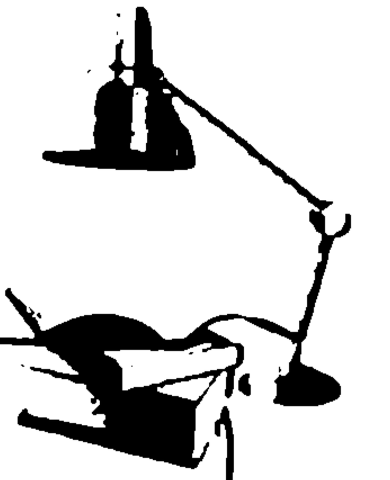
كما إن عدم وجود قوانين واضحة للسلوك داخل بعض المدارس، وعدم وجود رقابة الإدارة المدرسية على سلوك الطلاب يزيد من سلوك التنمر في المدرسة (Sarazen, 2002).

وأشار تقرير «أيلتون» إلى أن ضعف المناخ المدرسي، وعلاقة المعلم بالتلاميذ يؤدي إلى التنمر وله تأثير سالب على التحصيل الدراسي (Department of Education and Science, 1989,pp.102 - 103).

ونتيجة طبيعية لما سبق أكد عدد من الباحثين أمثال: (Batsche & Knoff, 1994; Olweus,1993) أن التنمر له تأثير عميق ودال على البيئة التعليمية، حيث يتنافى الخوف من التعرض: للسخرية، والمضايقة، والتهديد، والنبذ في المدرسة مع قدرة الطفل على التعلم، وإذا تُرك من دون فحص فمن الممكن أن يؤدي التنمر إلى أشكال خطيرة وأحياناً مميتة من العنف.

وهناك من العوامل المدرسية ما يساعد ظاهرة التنمر على التنامي وهو سيادة ثقافة الصمت أو عدم المبالاة في المدرسة، بالإضافة إلى أن هناك انعدام آفاق مستقبلية تحفز المتعلم، وتشحذ همته من أجل البحث والتحصيل، ففي ظل هذه الرؤية السوداوية القاتمة، فإن ما يقوم به التلاميذ في الواقع هو إنجاز إضراب برفضهم التعلم تحت هذه الظروف، وانعدام الشروط المادية، وغموض الآفاق وانعدام الشغل، فالبطالة هي مآل الأغلبية الساحقة من التلاميذ. وهكذا أضحى التلاميذ يرون أنه من السذاجة والجنون الخضوع لقواعد لا يستفيدون منها أي شيء وهي من وضع كائن آخر.

مما سبق يتضح أنه رغم تعدد النظريات المفسرة للتنمر نجد أن الشر لا يولد مع الطفل ويكبر معه إنما الشر وما يتبعه من انحراف إنما ينبع من البيئة الفاسدة والتربية غير المتزنة، أما نفس الطفل وقلبه فهما جوهران نفيسان مليئان بالحب والمودة محتاجان إلى العطف والحنان والمحبة الصادقة والرعاية الحقة. وإذا لم تشبع هذه الحاجات الأساسية التي يُعد الطفل بأمس الحاجة إليها، فإن الميل العدواني والرغبة فيه بمساعدة الظروف البيئية المحيطة أمور محتمل حدوثها (منصور، ١٩٨٤) وهذا دليل قوي على أن لدى الأطفال الاستعداد على الاندماج والتأثر بالتنمر والعدوان وممارسته وسيلة للتعامل والتفاعل مع الآخرين.



ملخص



يختبر الطفل في أثناء الرضاعة خبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم، والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، وتبقي تلح، وتسعى للظهور في أية مناسبة.



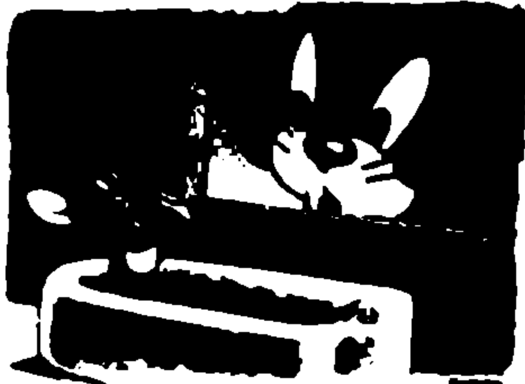
تغفل العديد من التفسيرات المرتبطة بعمليات التطور وتأثيرات البيئة أخذ الفروق الفردية الجسمية بعين الاعتبار.



التنمر الجسدي أكثر شيوعاً في مراحل الطفولة المبكرة منها في المراحل المتأخرة، وأن ما يعرف بالتنمر، يصبح أقل وضوحاً تدريجياً مع تقدم الأطفال في السن.



التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، كما أن الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دُعمت، أي التي أعقبها أثر طيب وسار.



متابعة الأفلام والمسلسلات، وأفلام الكرتون لها دور في الاتجاهات التنمرية لدى الأطفال وأن ٣٩٪ من أطفال الأحداث قد اكتسبوا وسائل الإجرام والعنف والتنمر من هذه الأفلام.



يعاني السود في البلدان التي تمارس التمييز العنصري وضعاً متدنياً، لأن البيض هم الذين يمتلكون مصادر القوة في المجتمع.



الأطفال الذين نشأوا في بيئة أسرية مليئة بالتهديد والقسوة يميلون إلى الاستمرار في السلوكيات التنمرية.



تُعد البيئة المدرسية سبباً رئيساً في نشوء سلوكيات التنمر أو نموها حيث وجد أن المدارس كبيرة العدد والصفوف المزدحمة تكون مهيأة لأن يكون فيها نسبة أعلى من التنمر.

نشـــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

الفصل الخامس

آثار سلوك التنمر وارتباطه بالنوع والعمر



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- **تعرف آثار التنمر على الشخصية.**
- **تعرف آثار التنمر على التحصيل الدراسي.**
- **تعرف الفروق بين الجنسين في التنمر.**
- **تعرف معدلات التنمر وفق المرحلة العمرية.**

تمهيد

يعد التنمر والتعرض له مشكلة مستفحلة في المدارس (Bunyan,1999; Fleet,1999; Olweus,1993; Stokes, 1999) ويـؤدي التنمر إلى مشكلات الصحة البدنية والنفسية مثل انخفاض في تقدير الذات (Matsui; Kakuyama; Tsuzuki & Onglatco, 1996) والاكتئاب (Graig , 1998)، والقلق الزائد (Salmon; James& Smita,1998)، ومعدلات أعلى للنشاط الزائد ومشكلات السلوك (Farrington,1993) ومشكلات صحية شائعة كثيرة (Wolke;Woods; Bloomfield & Karstadt,2001).

يمكن أن يكون لسلوك التنمر آثار طويلة المدى على المتنمر والضحية، بل وعلى المجتمع المدرسي، وفيما يأتي أهم الآثار المترتبة على التنمر:

أولاً- آثار التنمر على الشخصية:

١- الآثار المتعلقة بالمتنمرين:

يتعرض الأطفال المتنمرون لكثير من المشكلات العاطفية والاجتماعية، والتنمر بين الأطفال في سن المرحلة الإلزامية يتصف بالسلوك الأكثر حدة واستقواءً موازنة بالصفوف التالية، ويكون المتنمرون أكثر احتمالية للانجذاب نحو أطفال متنمرين آخرين، وأن يشاركوا في عصابات وأنشطة انحرافيه (Salmivalli & Nieminem, 2002).

وتوصل بعض الباحثين أمثال: (Crick & Dodge, 1996; Price &Dodge, 1989) إلى أن المتنمرين يتصرفون تصرفاً عدوانياً سواء بالمبادرة أم بالرد، وأن الضحية يتصرف فقط بطريقة رد العدوان عنه. وتوصل «كاموديكا» وزملاؤه (Camodeca , Gossens Terwogt & Schuengel, 2002) إلى نتائج مشابهة لعمل «دودج» بين الأطفال الذين كانوا في سن السابعة ولا سيما أن الكثير من المتنمرين كانوا يبدؤون بالعدوان أكثر مما كان متوقعاً وكان الضحايا يردون العدوان أكثر من المتوقع.



كما أن المتنمرين أكثر احتمالية للمشاركة في أنشطة وسلوكيات مضادة للمجتمع مثل التدخين وتناول المخدرات(Nansel et al., 2001)، والمتنمرون لديهم أيضاً صعوبة في التكيف في مناخ المدرسة، كما حصلوا على درجات أعلى في سلوكيات عدم الطاعة والكذب (Kumpulainen et al., 1998). وفي دراسة طولية أجراها «براير» (Brier, 2001) على الأفراد المتنمرين الذين يعانون نقص

الانتباه وفرط النشاط تبين أن حوالي ٥٠٪ من الأفراد أصبحوا جانحين/ أو مدمني مخدرات.



ويعد نبذ الأقران من أقسي الخبرات التي يمر بها المراهق في حياته، وغالباً يأتي الطلبة المتنمرون من فئة الأطفال المنبوذين ولكنهم رغم ذلك أطفال يتمتعون بالشهرة أحياناً ويمكن اختيار ضحاياهم من فئة الأطفال المهمشين (Dehaan,1997).

٢ - الآثار المتعلقة بضحايا التنمر:

يوجد لدى ضحايا التنمر مشكلات عاطفية، ودراسية، ومشكلات سلوكية طويلة المدى، كما يميل الأطفال ضحايا التنمر إلى أن يكونوا أقل تقديراً للذات، ولديهم شعور بالوحدة النفسية (Borg ,1999 ; Boulton & Underwood ,1992; Olweus, 1993; Rigby,1997).

من الممكن أن يكون شخص ما الضحية بسبب الفروق الجسمانية، وغالباً ما يشعر الضحايا بالمسؤولية عن الموقف التنمري (Smokowski & Kopaz, 2005) فمن خصائصهم القلق وعدم الشعور بالأمان والحذر (Banks, 1997) ويحتمل أن يعاني ضحايا التنمر الاكتئاب وتدني تقدير الذات الذي قد يستمر إلى البلوغ، ونقص الاندماج في المدرسة (Smokowski & Kopaz, 2005) فهم ينقصهم بالفعل الدعم الاجتماعي، كما إن أقرانهم يهمشونهم (Veenstra et al.,2005) كما إن غياب دعم الأقران يقلل من قدرة الضحية على مواجهة التنمر (Lev-Wiesel et al.,2006).

ويشير «شارب» (Sharp,1995) إلى أن الأطفال ضحايا التنمر يعانون الضغوط النفسية وأن المراهقين ضحايا التنمر قد يميل بعضهم إلى الثأر والانتقام لكونهم أصبحوا ضحايا، وأن بعضهم قد يميل إلى استخدام استراتيجيات المواجهة ضد المتنمرين.



وأوضحت الدراسة التي قام بها «فوريرو» (Forero,1999) أن ضحايا التنمر يعانون تزايد الأعراض السيكوسوماتية لديهم، مثل: الصداع، وآلام المعدة، واضطرابات في النوم، ولديهم تدنٍ في مستوى التوافق النفسي، ونقص المساندة الاجتماعية، وكراهية المدرسة؛ مما يؤدي بالطلاب ضحايا التنمر إلى التفكير في الانتحار (Rigby & Slee,1999).

وتوصل «هاوكر وبولتن» (Hawker & Boulton, 2000) إلى أن الضحايا أكثر شعورا بالاكتئاب من أقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر، ولديهم تقدير للذات منخفض، ومفهوم أفقر للتصور عن الذات الاجتماعي. وتوصل «بيري» وآخرون (Perry ;Kusel & Perry,1988) إلى أن الضحايا لديهم أعلى معدلات معارضة الأقران.

درس «نانسل» وآخرون (Nansel et al., 2001) تدني التكيف الاجتماعي للضحايا المتنمرين. وهؤلاء الذين كانوا ضحايا ومتنمرين فوجدوا أن درجات الأطفال الذين تعرضوا للتنمر متدنية على مقياس التكيف الاجتماعي عن الطلاب غير المشاركين في التنمر، وأجاب الضحايا بأن من الصعب جداً تكوين أصدقاء كما هو معتاد فيما يتعلق بهؤلاء الذين لم يكونوا ضحايا.

ويظهر الأطفال ضحايا التنمر نقص السيطرة على الذات وضعف الأداء الدراسي، وذلك موازنة بالمتنمرين، والأطفال العاديين (Nansel et al., 2001) كما إنهم غير قادرين على تكوين علاقات صداقة ذات معنى مع أقرانهم، ولوحظ أنهم سلبيون بسبب سلوكهم العدواني (Unnever & Cornell, 2004).

أما عن العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة الضحايا فأشارت بعض الدراسات إلى أن الطلبة الضحايا يعانون الانعزالية، والنبذ الاجتماعي، ولديهم مشكلات اجتماعية عديدة، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية والقيادية، ويعانون مشكلات عديدة في العلاقات الاجتماعية (Juvonen Graham & Chuster,2003 ;Boulton & Smith 1994; Fox & Boulton,2006)

إلا أن الذي لا يجد جماعة تتقبله يصبح حاقداً وحساساً وغير سعيد لفشله في اكتساب موقع في مجتمع الأقران فيميل إلى الانعزالية والخجل والانسحاب (الزعبي، ١٩٩٩) فيصبح بذلك ضحية لغيرة من أقرانه المتنمرين.

وأشارت دراسة «وينير وماك» (Wiener& Mak,2009) إلى أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الأطفال الضحايا من وجهة نظر الآباء والمعلمين كانت: القلق، والخجل، وتدني المهارات الاجتماعية، وضعف تقدير الذات.

وبينما يتجنب بعض الضحايا مواقف التنمر فإن البعض الآخر يتعلمون كيف يردون بإيجابية ضد الزميل المتنمر أو الزملاء المتنمرين، وذلك لأنه يشعر أن مكانته ومظهره بين أصدقائه ستسوء. وغالباً ما يعد الضحايا الذين هم أكثر احتمالية للرد على أقرانهم أكثر عدوانية، ويبدو أنهم يثيرون هجمات الآخرين (Bernstein& Watson,1997) ويعرف هؤلاء الأفراد بأنهم متنمرون في موقف تفاعلي، بينما هم ضحايا في موقف تفاعلي آخر (Atlas&Pepler,1998).

ووضح «كانون» (Cannon,2001) التأثيرات الملحوظة لسلوكيات التنمر ومدى ارتباطها بمفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين وشمل المشاركون ١٥٧ من طالبات من الصف السابع من مدارس كاليفورنيا الشمالية المتوسطة، وبينت الدراسة أن أهم الآثار النفسية لضحايا التنمر تمثلت في ردود الفعل العاطفية الناتجة عن هذه المعاناة، وعدم السعادة.



ومع ارتفاع نسبة التنمر بين الأطفال يؤكد يحيى (٢٠٠٩) أن خطورة هذه الفئة تكون من الناحية النفسية، ولا سيما أن هذه المرحلة العمرية هي التي تتشكل فيها جذور الشخصية وأساليب التعامل الشخصي والاجتماعي. وكثيراً ما تصبغ هذه الخبرات بآثارها شخصية المرء وصحته النفسية، بل وتشكل الجوانب النفسية والاجتماعية له، فقد تبين أنه باستخدام مقياس آيزنك للشخصية للأطفال أن (الضحايا) يتميزون بسمات انطوائية.

٣-الآثار المشتركة بين المتنمرين وضحاياهم:

يمكن أن يكون للتنمر آثار طويلة المدى على المتنمر والضحية، حيث يمتلك المتنمرون/ الضحايا معاً سمات عصابية وذهانية. أما فيما يتعلق بالبيئة الأسرية فوصفت أسر المتنمرين وضحاياهم بالعدوانية والصراع الأسري دون تعرض الطفل نفسه للعدوانية والعنف. كما أن المتنمرين/ الضحايا يتعرضون لعقاب الكبار في: الإيذاء الجسدي المتكرر، وللعدوانية، وإساءة المعاملة. ويتصف المتنمرون/ الضحايا بكثرة الحركة والنشاط الاجتماعي، ويعانون مشكلات في التعامل مع الآخرين كما ينخفض أداؤهم الدراسي، كما يشعرون بأنهم غير فعالين. ويقل لديهم الإحساس بالسعادة، والقلق، وعدم الأمان، كما تظهر عليهم أعراض الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة. وأكثر الأعراض شيوعاً بينهم هي الأعراض النفس جسدية مثل: الصداع، وآلام المعدة، والمغص، كما تكثر بينهم اضطرابات النوم والتبول الليلي.

تتنوع أشكال نتائج معاناة الطلاب لسلوكيات التنمر في المدرسة، سواء كان ضحية أم متنمراً وقد اكتشفت تأثيرات سلوكيات التنمر على الطلاب من خلال البحث المنظم في دراسة «نانسل وزملائه (Nansel et al., 2001) بغرض قياس حدوث سلوكيات التنمر بين شباب الولايات المتحدة وتأثيرها على التوافق النفسي والاجتماعي لديهم. وشملت العينة ١٥٦٨٦ طالب في الصفوف من السادس إلى العاشر في كل من المدارس العامة والخاصة في الولايات المتحدة من الريف والحضر وتوصلت الدراسة إلى انخفاض التوافق النفسي لدى الطلاب المتنمرين والضحايا، وعدم القدرة على تكوين علاقات مع الأصدقاء.

وقد تناولت بعض الدراسات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة الضحايا والمتنمرين، وأشارت إلى أنهم يعانون: الانعزالية، والوحدة، والنبذ الاجتماعي، ولديهم مشكلات اجتماعية عديدة، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية والقيادية ويعانون مشكلات عديدة في العلاقات الاجتماعية

(Boulton,2006; Boulton & Smith 1994 ; Juvonen Graham & Chuster,2003)

ولما كان لمتغير تقدير الذات أهمية في حياة الفرد ونتيجة اختلاف نتائج الدراسات فيه لدى المتنمرين وضحاياهم، فقد رأى بعض الباحثين أمثال (Rigby&Slee,1993)؛(Boulton & Smith 1994) أن تقدير الذات لدى ضحايا سلوك التنمر أقل مما هو عند المتنمرين وتوصلت بعض الدراسات إلى أن كلا من المتنمرين والضحايا يعانون تدنياً في تقدير الذات.

ولذلك بين كل من (Kumplaine et al.,1998 ;OMoore&Kirkham,2001) شكلاً توضيحياً لتقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم كما يأتي:

تقدير الذات المنخفض

المتنمر	الضحية
- ليس لديه ثقة بنفسه.	- الضعف الجسدي.
- يعاني قلة احترام	- يعاني ضعف القيمة.
- ارتداء هندام غير محترم	- الفشل في كل ما يقوم به.
- ليس لديه ذات واضحة	- لا يملك شيئاً إلا أن يكون ذلك.
[illegible]	- يبحث عن مكانة له ولو بطرائق

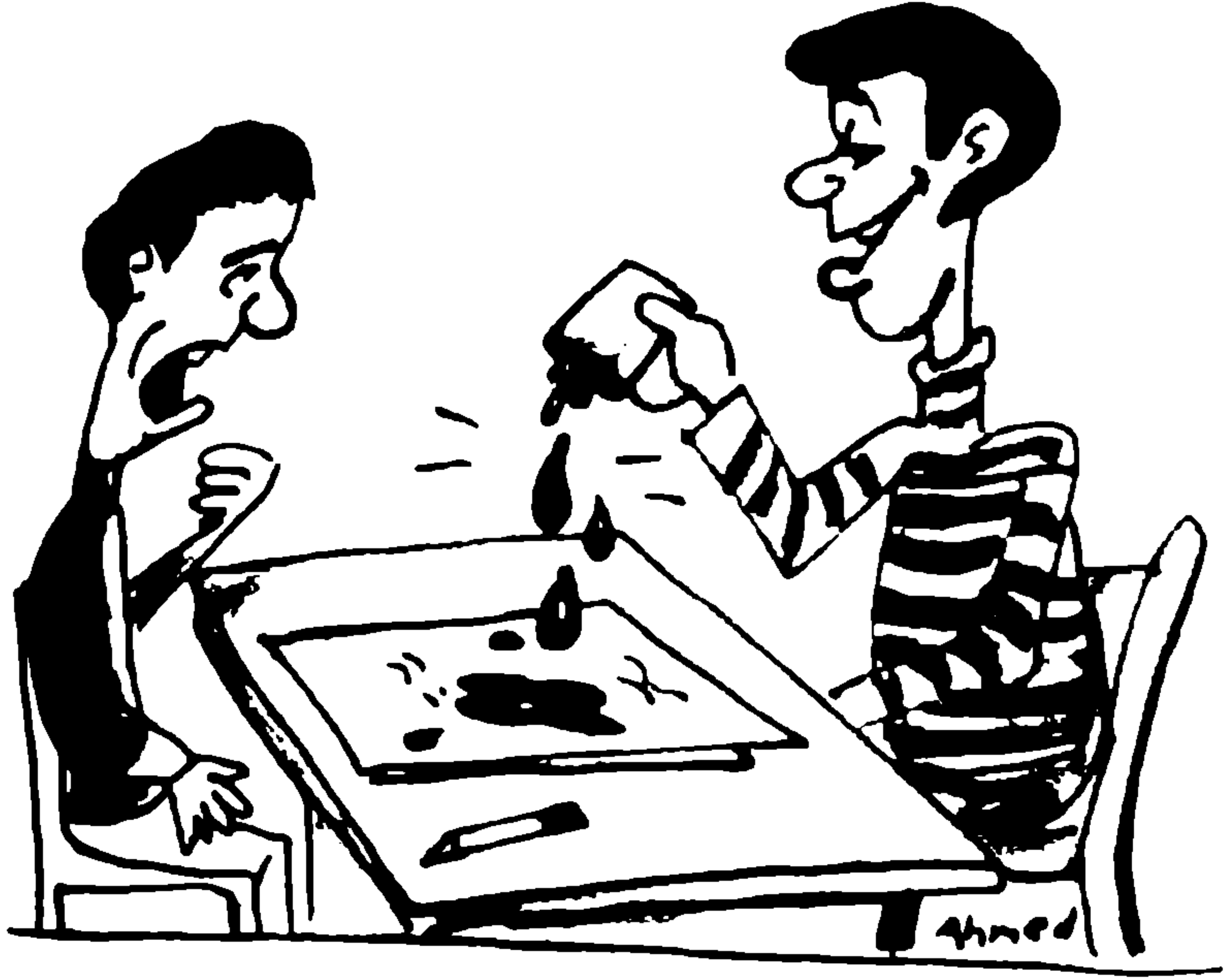
شكل (٨) تقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم

ويرى آخرون أنه لا توجد فروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحاياهم حيث لا توجد علاقة بين تقدير الذات والنزعة إلى التنمر (Land,2003; Seals & Young,2003;Salmon,James &Smith1998)

ثانيا- آثار التنمر على التحصيل الدراسي:

يعد التنمر أكثر أشكال السلوك العدواني شيوعاً في المدارس في الأيام الحالية (Bowman, 2001). ويحدث التنمر داخل المدرسة وخارجها إلا أن الذي يقع داخل المدرسة أكثر، وتشكل الساحة المدرسية أكثر الأماكن التي يشيع فيها التنمر، فيحدث في الممرات ودورات المياه وفي الغرف الصفية، ويختار المتنمرون ضحاياهم من طلبة يقاربونهم في العمر أو أصغر منهم سناً (Bidwell, 1997).

ويؤثر التنمر تأثيراً سلبياً على المحيط المدرسي لخلقه جواً من الخوف والرعب (Olweus; Limber & Mihalic,1999).



وبما أن التحصيل الدراسي أحد أبرز أشكال الأداء في السلوك الذي يتصل بحياة الأفراد منذ طفولتهم حتى الشباب، فإن دراسات عديدة حاولت أن تختبر العلاقة بين التحصيل الدراسي والتنمر وأشارت إلى تدني التحصيل الدراسي لدى المتنمرين وضحاياهم (Mynard &Joseph,1997).

١- الآثار المتعلقة بالمتنمرين:

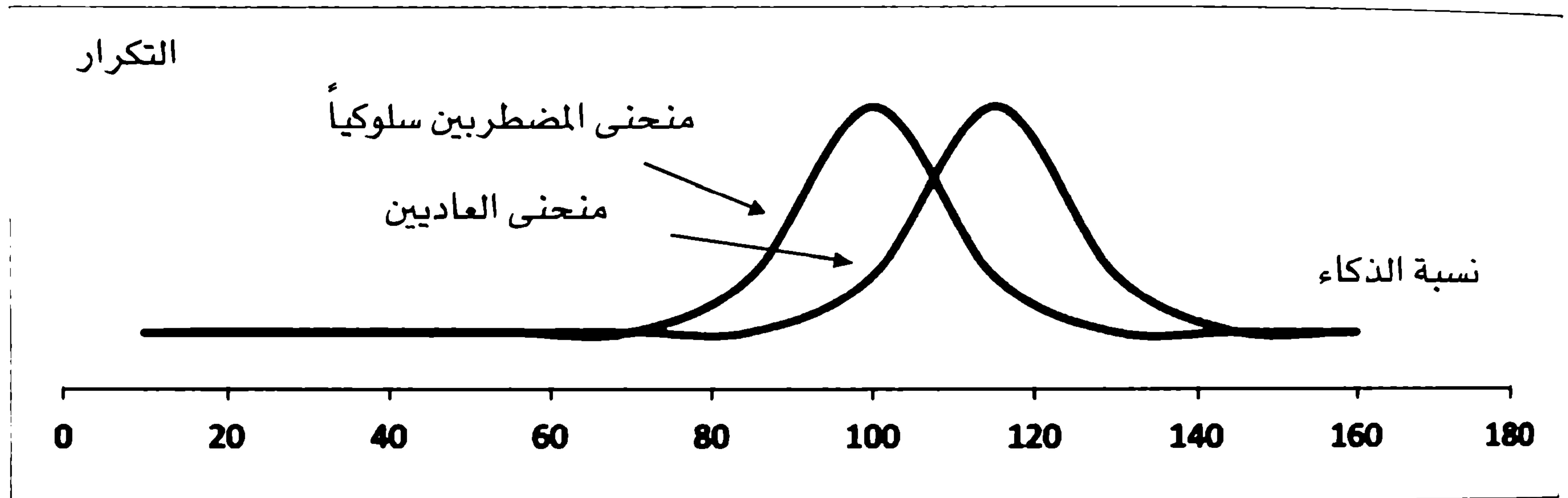
يعاني الطلبة المتنمرون تدنياً في القدرة التحصيلية، وكرهاً شديداً للمدرسة، والواجبات المدرسية، ويشعرون بعدم الأمان داخل المدرسة، وقد يتنمرون على الآخرين كرد فعل لفشلهم الدراسي (Glew, Fan, Rivara & Kernic, 2005) (Mynard & Joseph,1997).

وبشكل مماثل أشارت «نانسل» وآخرون (Nansel et al., 2001) في دراسة قامت بها على عينة من المتنمرين في المرحلة الابتدائية توصلت من خلالها إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين.

ويختلف مع النتيجة السابقة جزئياً «وودز وولك» (Woods & Wolke, 2004) حيث أكدا من خلال دراسة أجريت للبحث في العلاقة بين التنمر المباشر والتحصيل الدراسي في المملكة المتحدة على (١٠١٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التنمر المباشر وتدني التحصيل الدراسي، أما تحصيل الطلبة المتنمرين تنمراً غير مباشر فقد كان متوسطاً وعالياً أحياناً.

غالباً ما يحرز الطلبة ذوو الاضطرابات السلوكية ولاسيما المتنمرين درجات دون المتوسط (٧٥-١٠٠) في الاختبارات المعيارية للذكاء (هنلي، وأخرون،٢٠٠٢)، وبما أن الطفل المتنمر يصنف

ضمن فئات الأطفال المضطربين انفعالياً وسلوكياً فقد أشارت نتائج البحوث التي أجراها كوفمان (Kauffman, 2001) إلى أن الطفل المتوسط المضطرب انفعالياً أو سلوكياً يكون معدل ذكائه في حدود المستوى العادي إذ يكون حوالي ٩٠ نقطة مع وجود بعض النقاط القليلة نسبياً التي يمكن أن تزيد عن هذا المعدل. وقياساً بالتوزيع العادي للذكاء فإن معظم الأطفال المضطربين انفعالياً أو سلوكياً يقعون في فئتي بطء التعلم أو ممن يعانون مشكلات تعليمية متدرجة الصعوبة. وبمراجعة التراث السيكولوجي حول مستوى ذكاء الطلاب المضطربين انفعالياً أو سلوكياً يفترض «كوفمان» (Kauffman, 2001) وجود توزيعات للذكاء يعرضها الشكل الآتي:



شكل (٩) التوزيع التكراري الافتراضي لنسب ذكاء التلاميذ المضطربين انفعالياً أو سلوكياً قياساً بالتوزيع التكراري العادي.

وبطبيعة الحال فإننا حينما نشير إلى هؤلاء الأطفال المضطربين انفعالياً أو سلوكياً إنما نشير إليهم كمجموعة وليس كحالات فردية، وإن كان ذلك لا يمنع من وجود بعض الحالات الفردية التي تختلف عن ذلك، إذ إن بعض هؤلاء الأطفال قد يحصلون على درجات مرتفعة جداً في اختبار الذكاء.

٢- الآثار المتعلقة بضحايا التنمر:

يؤدي الضحايا وشهود العيان على التنمر أداء متدنياً داخل الصف، لأن تركيزهم أو انتباههم مركز على كيفية تجنب أن يصبحوا أهدافاً للمتنمرين أكثر من تركيز على المهام الدراسية الأكاديمية (Olweus, Limber & Mihali,1999).

إلا أن بعض الباحثين يرون أن الأداء الدراسي للطلبة الضحايا جيد حيث يميل الضحايا إلى تحصيل أعلى الدرجات في المدرسة، ويعود ذلك إلى التفات الضحايا إلى الاجتهاد في الأنشطة المدرسية والاندماج فيها وأداء الواجبات المدرسية، ليتخلصوا من المعاناة التي حدثت لهم نتيجة تعرضهم للتنمر (Woods & Wolke,2004).



كما أن أداء الطلبة الذين يقعون ضحية لسلوك التنمر طبيعي في المرحلة الأساسية الدنيا، لكنهم يميلون إلى أن يكونوا أقل نجاحاً في المراحل التعليمية الأخرى المتقدمة، وقد يكون الانحدار الدراسي بسبب التأثير السلبي لتجربة التنمر السابقة ورابطة المناخ المدرسي(Smokowski & Kopasz,2005).

وغالباً يعاني الطلبة ضحايا سلوك التنمر الإهمال في المدرسة، والغياب المتكرر، إذ يخشى هؤلاء الطلبة المدرسة ويعدونها مكاناً غير سار وغير آمن، ويعانون صعوبات في التركيز في دروسهم (Mynard & Joseph,1997; Ross,2006).

٣- الآثار المشتركة بين المتنمرين وضحاياهم:

أجرى «مينارد وجوزيف» (Mynard & Joseph, 2000) دراسة في الولايات المتحدة تناولت مشكلات الطلاب المتنمرين وضحاياهم. وتكونت عينة الدراسة من طلاب تراوحت أعمارهم، بين (٨-١٢) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة تدني القدرة التحصيلية لدى الطلاب المتنمرين والضحايا، حيث حصل المتنمرون وضحاياهم على مستوى أقل في القدرة التحصيلية موازنة بأقرانهم العاديين.

ويؤدي التنمر لدى المتنمرين وضحاياهم إلى عدد من المشكلات المرتبطة بالمدرسة مشتملة على: كره المدرسة، والغياب ، والتسرب المدرسي (Forero ; Mclellan ; Rissel & Bauman ,1999 ; Sharp ,1995).

وبشكل مماثل أكد كل من (Batsche & Knoff, 1994 ; Olweus,1993) أن للتنمر تأثير عميقاً ودالاً على البيئة التعليمية، حيث يتنافى الخوف من التعرض للسخرية والمضايقة والتهديد والنبذ في المدرسة مع قدرة الطفل على التعلم. وإذا تُرك من دون فحص فمن الممكن أن يؤدي التنمر إلى أشكال خطيرة وأحياناً مميتة من العنف.

ويؤكد «سموكواسكي وكوباش» (Smokowski, & Kopasz,2005) أنه إذا كان من الص فهم تأثير سلوك التنمر على التحصيل الدراسي للطلبة فمن المنطقي الافتراض أن تأثير سلو التنمر على التحصيل الدراسي سيكون سلباً على كل من المتنمرين وضحاياهم ولاسيما في مراحل التعليمية المختلفة.

خلاصة القول: إن المتنمر والضحية في المدزسة يعانيان كثيراً الأمور التحصيلية السلوكية الآ

المظاهر السلوكية والتحصيلية للمتنمرين وضحاياهم

- الشعور بالإحباط والملل.
- العجز عن الفهم والتحصيل.
- عدم القدرة على الانتباه في المواقف.
- التشتت بسبب دوافع غير بناءة.
- عَدّ المدرسة والصف مكاناً منفراً.
- فقدان أصدقاء يقلل من تكيف الطالب في المدرسة.
- الظهور بمظهر المشاكس يتطور إلى كراهية لدى المعلمين والأولاد.
- تجنب تفاعل الطلبة إبعاداً للمشكلات.
- الغياب المتكرر يجعلهم دائماً متوترين.
- إهمال المدرسين.
- عدم الشعور بالأمن داخل الصف، وزيادة عوامل التهديد بالاحتقار.
- تدني القدرة الدراسية.
- الفشل في أداء الواجبات المدرسية.

شكل(١٠) المظاهر السلوكية، والتحصيلية للمتنمرين وضحاياهم

من خلال ما سبق ورغم تعدد الدراسات الأجنبية التي بحثت سلوك التنمر والآثار النفسية والاجتماعية والدراسية للطلاب المتنمرين وضحاياهم يندر الحديث عنها في الدراسات العربية. ومهما كان الأمر في أن المتنمرين أو ضحاياهم هم من الأطفال أو المراهقين، بنين أو بنات، فإن الأمر الأكثر أهمية هو أننا نعلم أن لدى الطفل بشكل عام كثيراً من المشكلات السلوكية كنقص المهارات الاجتماعية، والقلق، وتدنٍ لمفهوم الذات وتقديرها، وتلك المشكلات هى نفسها التي ربما يعانيها الطفل المراهق ذو السلوك التنمري، إذاً فهناك خصائص وسمات شخصية مشتركة بين المتنمرين وضحاياهم، وهو ما جعل كثيراً من الباحثين المهتمين بهذا المجال الاستعانة ببرامج منع التنمر. انظر مثلاً: (Samuel & Rhonda, 2007).

سلوك التنمر وعلاقته بالنوع والعمر:

أولاً- الفروق بين الجنسين في التنمر:

يشير «هوبينر» (Huebner, 2002) إلى أنه رغم أن النظم المدرسية غالبًا لا تُقر بمشاركة الإناث في التنمر فإن الإناث أكثر احتمالية في القيام بأفعال سلبية غير مباشرة تحطم علاقات الصداقة، ومشاعر القبول، والاندماج في المجموعات الاجتماعية (Merrell,Buchanan,&Tran,2006).



ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر طريقة فعالة للشخص المتنمر للانتقام أو جذب الانتباه من مجموعة الأقـران، (Merrell et al., 2006) كما يسمح استخدم التنمر غير المباشر للإناث لأن يصبحن جزءاً من مجموعة، والإحساس بالأهمية بين الأصدقاء (Owens,Shute & Slee,2000).

أجريت دراسة الفروق المميزة بين الجنسين من خلال استخدام السلوكيات التنمرية المباشرة أو غير المباشرة، فوجد أن الذكور أكثر انخراطاً في السلوكيات التنمرية، وأكثر استخداما للأشكال المادية من التنمر (Olweus,1993)، كما توصل «أولويس» (Olweus, 1993) إلى أن الذكور غالباً يكونون أكثر تنمراً من الإناث، كما يتنمر الذكور على الطلاب الآخرين أكثر من الإناث. وت نسبة كبيرة من الإناث حوالي ٥٠٪ بأن الذكور يتنمرون عليهن تنمراً أساسياً. وعادة يكون ضحا التنمر في صفوف المدارس العليا من الذكور.

وتعد المضايقة اللفظية أكثر أشكال التنمر شيوعاً لدى الذكور والإناث (Bidwell,1997) فالأ يمارسون التنمر على كل من الإناث، والذكور، في حين تتنمر الإناث على الإناث فقط (Ma,2002

وأقر أتكن وآخرون (Atkin et al., 2002) أن الذكور يميلون إلى التنمر اللفظي أكثر الإناث، وهذا ما اختلف مع ما توصل إليه «ريفر، وسمث» (River, & Smith, 1994) في الإناث أكثر في التنمر اللفظي من الذكور.

كما توصلت الدراسات السابقة إلى أن الإناث يستخدمن سلوكيات التنمر غير المباشر للتخو وأن الإناث الغاضبات أكثر استخداماً للسيطرة الاجتماعية من البنين. كما لوحظ أن الإناث احتمالية للمراوغة وإثارة الشائعات من الذكور، وهُنّ أيضاً أكثر احتماليه لاستخدام التغيير

الولاء أو إهمال الضحايا من أجل إيذاء مشاعرهم (Crick & Grotpeter ,1995; Bjorkqvist et al. 1992; River & Smith,1994).

ويعد التنمر البدني أقل شيوعاً بين البنات اللواتى يستخدمن بالمثل وسائل كثيرة غير مباشرة وغير واضحة من التنمر مثل الاستبعاد المتعمد لشخص ما من المجموعة وإثارة الشائعات والسيطرة على علاقات الصداقة. ومن المؤكد أن مثل هذه الأشكال من التنمر من الممكن أن تكون ضارة وضاغطة مثل كثير من الأشكال المباشرة والصريحة للتنمر.

وتتناقض البيانات التي توصل إليها «أولويس» (Olweus , 1993)، تناقضاً واضحاً مع الرأي القائل «إن البنات هن المتنمرات الأسوأ». وذلك وفقاً لما أوردته بعض قصص الأطفال [(انظر: «كتاب ملكة النحل والمقلدين» لـ وايزمان» (Wiseman، 2002)] أو كتاب [(طرد البنت الغريبة لـ سيمونز (Simmons ,2002)].

وفي عام ١٩٩٦ تناولت دارسة «أوستين، و جوزيف» ٤٢٥ طفل بواقع ٢٠٤ ولد و٢٢١ بنت تتراوح أعمارهم بين(٨ و ١١) عاماً كانوا يحضرون في ٥ مدارس ابتدائية في ميرسيد بإنجلترا. وتوصل إلى عدم وجود اختلاف ملحوظ بين الأولاد والبنات، فعند موازنة البنات والأولاد، تبين أن الأولاد أكثر عرضة للتنمر (٤٣ من ٦٣ ولد). أما فيما يتعلق بالبنات فتبين أنه من بين ٥٧ بنتاً تحددت متنمرة واحدة.

ورغم انتشار التنمر عند الذكور والإناث، إلا أنه أكثر انتشاراً عند الذكور، إذ إن الذكور أكثر عرضةً للقيام بالاعتداءات الجسمية من الإناث وهم أكثر عرضة للتحول إلى متنمرين وضحايا (Kumpulainen et al., 1998 ;Seals & Youg,2003).

وهناك من الدراسات ما لم تتوصل إلى فروق بين الجنسين، فقد فحص «كوشندرفر ولادد» (Kochenderfer&Ladd ,1996) استجابات الأطفال تجاه تنمر الأقران، ووجدا أن الأطفال الصغار من الذكور والإناث كانوا متساوين من حيث احتمالية أن يكونوا أهدافاً للتنمر البدني، ورغم ذلك كان من المحتمل أن يردوا الهجمات، ليدل ذلك على حالة دفاعية كاستجابة للتنمر، فمن الممكن أن يؤدي رد الهجمات إلى التصعيد من حدة العداء بين المتنمر والضحية.

كما أجرى (Cheskin, & Foslid, 2007) مقابلة لآباء الضحايا وأمهاتهن اللواتى بدأن يلتحقن ببرامج الفنون القتالية كمحاولة لمواجهة التنمر – فقد اعتقد آباء الأطفال الضحايا أن الفنون القتالية سوف تعلم أبناءهم، ليس فقط الدفاع عن النفس، ولكن أيضاً الثقة بالنفس والانضباط والاحترام، كما يمنح الأطفال المستهدفين للتنمر الفرصة للدفاع عن أنفسهم من خلال تعلمهم الوسائل القتالية.

كما أن الذكور ذوي البنية الجسدية الضعيفة هم الأكثر تعرضاً لأثر سلوك التنمر. أما الإناث فإن المظهر الجسمي، وقلة عدد الأصدقاء يجعلهن معرضات أكثر من غيرهن للوقوع ضحايا لسلوكيات المتنمرين (Horwood, Waylen , Herrick, Williams & Wolke,2005).

والشكل التالي يوضح الفروق بين الذكور والإناث في مظاهر التنمر:

الذكـــور

- دفع الطلبة.
- ركل الطلبة بالأرجل.
- ضرب بالأيدي.
- العض.
- تكسير ممتلكات الآخرين.
- استعراض وتحرش.
- مخالفة الروتين والنظام.
- ضجة وتكسير كراسي ومقاعد.
- مكالمات هاتفية ومعاكسات.
- نقد الآخرين بكلمات قاسية.
- الاعتراض.
- التحقير وإهانة الذات.
- الابتزاز.
- اتهامات.
- التمييز واللطم.

الإنـــاث

- الكيد.
- التجاهل.
- العزل.
- المقاطعة.
- نشر الشائعات.
- تشويه السمعة.
- الإساءة التحتانية.
- التبلد مع الأصداقاء.
- التشهير بالسمعة.
- الاتهام بعلاقات غير سوية.

شكل (١١) مظاهر التنمر لدى الذكور والإناث

ثانياً- معدلات التنمر وفق المرحلة العمرية:

تؤكد سلسة الدراسات التي قام بها « ديفو» وآخرون (DeVoe et al.,2002)؛ و«نانسل» وزملاؤه (Nansel et al., 2001) أن معدل التنمر ينخفض كلما تقدم مجتمع الدراسة في الـ

وتوصل « ديفو» وآخرون (Devoe et al.,2002) إلى أن ١٤٪ من الطلاب في الصف السادس أقروا بأنهم تعرضوا للتنمر في المدرسة خلال فترة ستة أشهر، وخلال هذه الفترة نفسها أقرت نسبة من طلاب الصف الثاني عشر تُقدر بـ ٢,٤٪ بأنهم تعرضوا للتنمر، وطلاب الصفوف بين السادس والثاني عشر أظهروا انخفاضاً واضحاً في نسبة التعرض للتنمر ووجد «نانسل» وآخرون (Nansel et al ,. 2001) أن من بين هؤلاء الذين أقروا بتعرضهم للتنمر أسبوعياً انخفضت النسب المئوية كلما ارتفع الصف الدراسي. كما أقرت نسبة ١٣,٣٪ من المشاركين من طلاب الصف السادس بتعرضهم للتنمر أسبوعياً وأقرت نسبة ٤,٨٪ من المشاركين من طلاب الصف العاشر بتعرضهم للتنمر أسبوعياً. وهذا الانخفاض الناتج عن زيادة العمر وتقدمه ربما يرجع إلى تكوين استجابة مرغوب فيها اجتماعياً، أو الرغبة المتزايدة مع العمر في تكوين علاقات اجتماعية مرغوب فيها (Paulhus,1991).

اتفقت دراسة كل من (Bjorkqvist et al., 1992; Crick & Grotpeter ,1995; Lagerspetz et al., 1988) إلى أنه في سن الثامنة لا تختلف مكونات المجموعة الاجتماعية للذكور والإناث المتنمرين ولكنها تختلف في سن الحادية عشرة.

ويستخدم الأطفال بمختلف أعمارهم طرائق مختلفة من التنمر على الآخرين، ويقل مقدار التنمر البدني مع العمر، حيث يعتاد الأطفال أنواعاً غير مباشرة واضحة من التنمر، كما توصل «كريج» (Craig, 1995) إلى وجود فروق دالة في التنمر البدني بين أطفال الصفوف (٤-٨) في اتجاه الصف الرابع والسادس وعلى عكس ذلك وجد «أتكن» وآخرون (Atkin; Smith; Roberto; Feduik & Wagner,2002) أن الأطفال في عمر ١٥ عاماً استخدموا سلوكيات تنمرية بدنية أكثر ممن هم في سن ١٣ عاماً.

وبينت الدراسات أن أعلى معدلات التنمر تكون في المرحلة الابتدائية، وهي في السنوات الأولى منها أعلى من السنوات المتأخرة. ففي دراسة متعددة المراكز شملت ما يزيد على ٤٢٠٠٠ طالب وما يربو على ٤٠٠٠٠ طالبة من مختلف المراحل، ووجد أن ١٨٪ من الذكور و١٦٪ من الإناث يتعرضون للتنمر في السنة الثالثة الابتدائية. بينما تنخفض هذه النسبة في السنة السادسة إلى ٨٪ للذكور و٦٪ للإناث. وبالمقابل فإن نسبة المتنمرين تظل ثابتة فيما يتعلق بالذكور (١٠٪ في السنة الثانية و١٢٪ في السنة السادسة) ولكنها تنخفض فيما يتعلق بالإناث حيث تكون ٥٪ في السنة الثانية و٣٪ في السنة السادسة، **وباختصار يمكن القول:** إن التنمر يشمل ما يزيد على ٤٠٪ من طلبة المرحلة الابتدائية.

ويؤكد «بجور كفست» وآخـرون(Bjorkqvist et al., 1992) أن الأطفال الأصغر سناً لم يتطوروا أو يطلبوا المشاركة في العلاقات الاجتماعية حتى يتقدموا في السن، وقد تطورت مهاراتهم اللفظية. ومن ثم فإن سلوكيات التنمر غير المباشر عادة ما يظهرها الأطفال الأكبر سناً وعادة ما تكون هي المستمرة من بين سلوكيات التنمر في التطور.

ووظيفة أخرى للعمر وهي أن الأطفال يتعلمون أساليب مختلفة وماكرة من التنمر كلما تقدموا في العمر ومارسوا سلوكهم التنمري.

ودرس «شابل» وآخرون (Chapell et al., 2004) طلاب الجامعة وتقاريرهم الذاتية عن خبرات التنمر في أثناء الجامعة. وكان عدد المشاركين ١٠٢٥ طالباً، وكان معظم المشاركين من طلاب السنة النهائية، وزود المشاركون بتعريف التنمر كما عرفه «أولويس». وقيس التكرار باستخدام مقياس رباعي التقدير بدءاً من عدم ممارسة التنمر إلى ممارسة التنمر ممارسة متكررة واستجاب١ , ٦٪ من المشاركين بأنهم قد تعرضوا لتنمر طالب آخر في الجامعة أحياناً أو معظم الوقت، و ١ , ٥٪ من المشاركين أقروا بأنهم قد تنمروا على طالب آخر في الجامعة أحياناً أو تنمراً متكرراً. وأجاب ٧, ٤٪ من المستجيبين بأنهم قد تعرضوا لتنمر المدرس في أثناء الجامعة رغم أن ٧, ١٤٪ من الطلاب أقروا برؤية طالب آخر تعرض لتنمر المُدرس.

كما أجرى «سمث»وآخرون(Smith et al., 2003) دراسة على أكثر من (٥٠٠) بالغ (بمتوسط عمري ٢, ٤٠ ± ٨, ٩) يعملون بمجالات مختلفة . وزُود المشاركون بتعريف التنمر، وسئلوا إذا ما كانوا قد تعرضوا للتنمر في العمل في السنوات الخمس السابقة. وأشارت النتائج إلى أن ٢٢٪ من الذكور و٢٨٪ من الإناث أقروا بتعرضهم للتنمر في ميدان العمل.

وأجرى «كوين» (Quine, 2002) دراسة مسحية من ٥٤٦ طالب بالطب، وطرح تعريف التنمر وسُئل المشاركون إذا ما كانوا قد مروا بمواقف التنمر في آخر ١٢ شهراً ماضية، وطُرحت أسئلة على المشاركين إذا ما كانوا قد مارسوا ٢١ سلوكاً تنمرياً. وتوصلت النتائج إلى أن ٣٧٪ كانوا ضحية التنمر، و٨٤٪ قد مارسوا على الأقل أحد أشكال السلوك التنمري. والمتمثلة في السلوكيات الظاهرة المتكررة، ومحاولات الاستخفاف، وإفساد عمل الضحية، ونقد ظالم مستمر، ومحاولات لتحقير الضحية.

ومع عينات مشابهة أجرى «هوسن وكولاغان»(Hoosen & Callaghan, 2004) دراسة مسحية مشابهة لدراسة «كوين» (٢٠٠٢)، وباستخدام عينة مكونه من (١٧٧) من الأطباء النفسيين المتدربين، تبين أن هناك ٤٧٪ قد مارسوا واحداً على الأقل من السلوكيات التنمرية في السنة الماضية.

وافترض «هوسن وكولاغان» أن معظم حالات التعرض للتنمر تتم دون الإبلاغ عنها، بسبب اعتماد الضحية على تلقي المساعدة، علاوة على ذلك فهناك رغبة في عدم التسبب في حدوث فوضى ومخاطرة بنبذهم في دراساتهم.

ويشير عدد من الباحثين إلى أنه بمرور العمر، من الممكن أن يقل التنمر ولكنه لا يختفي اختفاءً كلياً إذا لم يواجه في بداية ظهوره (Nansel et al 2001 ; (DeVoe et al.,2002).

وأشار «أولويس» (Olweus, 1999) إلى أن لدى ٦٠٪ من الذكور المتنمرين من الصفوف السادس والتاسع على الأقل حكماً جنائياً في سن ٢٤، وأن ٤٠٪ من هؤلاء الأفراد قُبض عليهم أكثر من ثلاث مرات. و أقر ١٠٪ من الذكور الذين لا يشاركون في التنمر أنه كان لديهم سجلات جنائية، حتى الطلاب الذين لا يشتركون مشاركة مباشرة ربما يتأثرون سلبياً بالتنمر، فالطلاب الذين لاحظوا التنمر، أقروا بأن مشاهدة التنمر كانت غير سارة، وأقر الكثير بمضايقتهم لمشاهدة سلوكيات التنمر نتيجة لخوفهم من أن يستهدفهم المتنمر.

ووجد «هوسمان» وزملاؤه (Huesmann; Eron; Lefkowitz & Walder, 1984) أن المشاركين الذين كانوا متنمرين من سن الثامنة كانوا أكثر تنمرية، وهم في سن الثلاثين. كما كانوا أكثر احتمالية على قضاء أحكام بالسجن أو الحبس من نظائرهم غير المتنمرين. كما وجد «نانسل» وآخرون عام ٢٠٠١ أن المتنمرين كانوا أكثر احتمالية لارتكاب جنح مثل شرب الكحول وتدخين السجائر.

ملخص



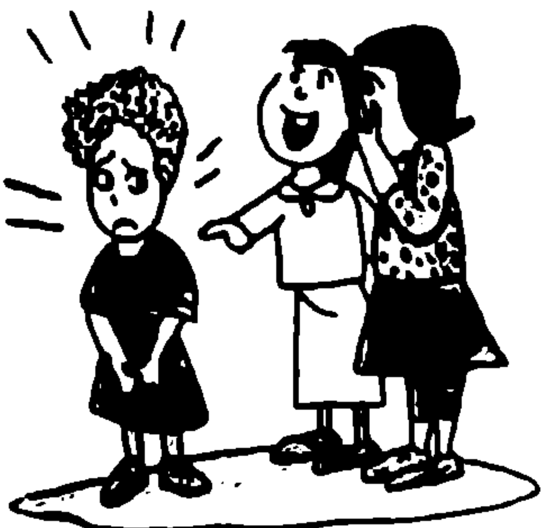
الضحايا أكثر شعوراً بالاكتئاب، والوحدة النفسية من أقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر، وأظهر قلقاً اجتماعياً، ولديهم تقدير للذات منخفض ومفهوم أفقر للتصور عن الذات الاجتماعي.



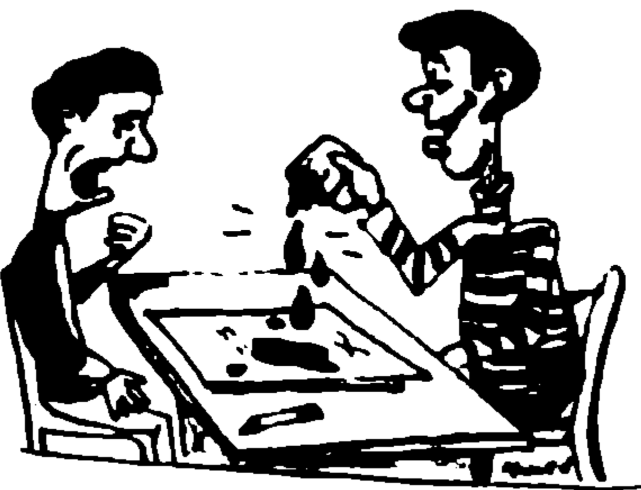
تصبغ خبرات التنمر بآثارها شخصية المرء وصحته النفسية بل وتشكل الجوانب النفسية والاجتماعية له فقد تبين أنه باستخدام مقياس آيزنك للشخصية للأطفال أن (الضحايا) لديهم سمات انطوائية.



المتنمرون أكثر احتمالية للمشاركة في أنشطة وسلوكيات مضادة للمجتمع مثل التدخين وتناول المخدرات كما أن ٥٠٪ من المتنمرين الذين يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط أصبحوا جانحين/ أو مدمني مخدرات.



غالباً يأتي الطلبة المتنمرون من فئة الأطفال المنبوذين ولكنهم رغم ذلك أطفال يتمتعون بالشهرة أحياناً ويمكن اختيار الضحايا من أي فئة رغم أن الأطفال المهمشين كثيراً ما يقعون ضحايا التنمر.



يحدث التنمر داخل المدرسة وخارجها إلا أن الذي يقع داخل المدرسة أكثر، وتشكل الساحة المدرسية أكثر الأماكن التي يشيع فيها التنمر، فيحدث في الممرات ودورات المياه وفي الغرف الصفية.



يعاني الطلبة ضحايا سلوك التنمر الإهمال في المدرسة، والغياب المتكرر، إذ يخشى هؤلاء الطلبة المدرسة ويعدونها مكاناً غير سار وغير آمن، ويعانون صعوبات في التركيز في دروسهم.



رغم انتشار التنمر عند الذكور والإناث، إلا أنه أكثر انتشاراً عند الذكور، إذ إن الذكور أكثر عرضةً للقيام بالاعتداءات الجسمية من الإناث وهم أكثر عرضة للتحول إلى متنمرين وضحايا.

نشــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

الفصل السادس

قياس التنمر وتشخيصه





أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- **توضيح أساسيات قياس التنمر وتشخيصه.**
- **تعرف أهداف قياس التنمر وتشخيصه.**
- **تعرف أغراض القياس والتشخيص.**
- **تحديد نواحي القوة والضعف.**
- **تعرف الفرق بين القياس والتشخيص.**
- **عرض التصنيف التشخيصي للأمراض والاضطرابات السلوكية.**
- **تعرف أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في تشخيص التنمر.**
- **تعرف دور المعلم في الكشف المبكر عن الأطفال المتنمرين وضحاياهم.**
- **عرض نماذج لبعض الاختبارات المقننة الخاصة بالتنمر.**
- **تعرف دور الاختصاصي النفسي في تشخيص المتنمرين وضحاياهم.**
- **تعرف صعوبات تقييم التنمر وتشخيصه في المجتمعات العربية.**

يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (القمر: ٤٩)، ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا﴾ (الفرقان: ٢)، ﴿وَكُلُّ شَيْءٍ عِندَهُ بِمِقْدَارٍ﴾ (الرعد: ٨).

ترجع الأصول التاريخية لحركة القياس النفسي إلى القرن التاسع عشر حين ظهر اهتمام لدى بعض العلماء بتطوير مقاييس واختبارات نفسية لتعرف ضعاف العقول، وقد أمكن تطوير العديد من المقاييس لهذا الغرض. وشاع استخدام الاختبارات في العيادات والمؤسسات النفسية ليشمل تقييم المضطربين انفعالياً والجانحين والمنحرفين سلوكياً، وامتد استخدامها على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية لتعرف القدرات العقلية للطلبة واستعدادهم للتعلم، وكذلك الكشف عن المتخلفين عقليا- في الطرف الأدنى من توزيع القدرة العقلية – والفائقين أو الموهوبين في الطرف الآخر من التوزيع. وامتدت حركة تطوير المقاييس والاختبارات لتشمل مجالات متعددة في التوجيه والإرشاد والانتقاء الدراسي والوظيفي، وتقويم المصنفين وتشخيصهم ضمن فئات التربية الخاصة.

أساسيات قياس التنمر وتشخيصه:

سواء أنهى الاختصاصي النفسي عملية تشخيص المتنمرين إنهاء كاملًا أم أتم المعلم عملية الفرز للتعرف إلى بعض الأفراد المتنمرين وضحاياهم، فإن هناك مجموعة من العوامل الأساسية التي يجب وضعها في الاعتبار قبل البدء في تشخيص التنمر وهي:

١- أسباب التشخيص (لماذا يشخص الطفل المتنمر والضحية؟).

٢- طبيعة عملية التشخيص.

٣- ما قد تتكشف عنه عملية التشخيص.

٤- عمر الطفل ومرحلته الدراسية.

٥- أنماط التعلم والأسلوب المعرفي للطفل.

٦- العوامل المعرفية والاجتماعية والنفسية المتعلقة بالتنمر.

٧- التاريخ السابق (خلفية الطفل).

٨- المعلومات التي يحصل عليها من أولياء أمور الطفل.

٩- معلومات حول تحصيل الطفل.

١٠- العوامل الميتامعرفية.

أهداف قياس التنمر وتشخيصه:

يهدف قياس التنمر وتشخيصه في الغالب إلى ما تهدف إليه بقية المشكلات السلوكية مما يأتي:

١- **المسح:** تهدف هذه العملية إلى التعرف إلى الطلبة الذين هم بحاجة إلى المزيد من الاختبارات الشاملة، حيث إن عملية المسح وحدها لا تكفي في تحديد الطلبة المتنمرين أو ضحايا التنمر.

٢- **الإحالة:** تهدف الإحالة في مفهومها الأولي إلى أن يحول المعلم الطالب إلى المختصين بغية تشخيصه وفقاً للاختبارات، أما المفهوم الكلاسيكي للإحالة فيعني وضع الطالب في المكان المناسب لقدراته وميوله.

٣- **التشخيص:** تستخدم الاختبارات النفسية والتربوية في تحديد نواحي العجز وتبيان الضعف والقوة في قدرات الطفل المتنمر والضحية. وعند إجراء الاختبارات على ضوء هذا الهدف يهتم الفاحص بمعرفة الجوانب التي يعانيها هذا الطفل أو يحتمل أن تسبب اضطرابه مستقبلاً. وتعتمد مختلف الاختبارات النفسية على طرائق تشخيصية مختلفة مثل تحليل نموذج القدرات والاستعدادات، وتحليل الجوانب المزاجية والانفعالية، وتحليل تشتت الاستجابات، كما تقدم بعض الاختبارات معادلات للتناقص أو التدهور.

٤- **التصنيف:** يعني تقدير مدى استعداد الطفل لتلقى الخدمات ومدى حاجته إلى تلك الخدمات وفقاً لتصنيف مشكلته.

٥- **العلاج:** بعد المسح والتشخيص نتعرف نواحي الضعف، ونبدأ في توليها بدراسة أعمق لمعرفة أسبابها ودينامياتها. وهناك تتكون لدينا صورة واضحة عن التكوين النفسي للفرد، من حيث الوظائف التي قسناها فإذا توافر لدينا كل هذا وتوافر لدينا المؤهلون للقيام بعمليات العلاج وإعادة التعلم والتكيف يسهل علينا أن نستفيد من الاختبارات التي صممت بغرض العلاج أو التي يمكن استخدامها في هذا الغرض.

٦- **مراقبة تقدم الطفل وتقييمه:** وذلك من خلال مراجعة تقدمه في إتباع إرشادات الاختصاصي النفسي والتحلي بسلوكيات إيجابية، ويمكن استخدام أساليب أخرى مثل الاختبارات التقليدية غير المقننة والبدائل الأخرى مثل القياس غير المقنن.

أغراض القياس والتشخيص للمتنمرين وضحاياهم:

يشير «سالفيا وإيسلديك» (Salvia& Ysseldyke, 2001) إلى أن هناك على الأقل خمسة قرارات مميزة ينبغي على المعلمين أن يتخذوها أخذاً نمطياً ولا سيما مع أولئك الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية أو مشكلات التعلم وهي:

١- أنه يجب على القائمين بالتشخيص أن يجمعوا تلك المعلومات التي تتعلق بالقياس حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات التي تتعلق بالفرز والتصفية. وهذا يعني أنه يجب أن يطبق القائمين بالتشخيص اختبارات مقننة على مجموعات كبيرة من الأطفال حتى يتسنى لهم تحديد أولئك الأطفال الذين يعدونهم من المعرضين لخطر المشكلات السلوكية أو الأكاديمية أو كليهما. ولاسيما مشكلة التنمر.

٢- تحديد أولئك الأطفال والمراهقين الذين ينحرفون انحرافاً دالاً عن ذلك المعيار الذي يستخدم في سبيل تحديد من يمكنهم تلقى مساعدة.

٣- يُساعد جمع المعلومات الخاصة بالتشخيص في إعداد البرامج التعليمية لأولئك الأطفال والمراهقين الذين يعانون سلوكيات تنمرية أو يكونون ضحايا لها.

٤- أن التشخيص الدقيق يؤدي إلى حدوث تقدم جوهري من جانب الطفل مما يساعد في اتخاذ القرارات العلاجية السليمة.

٥- تساعد عملية التشخيص في تقييم فعالية البرنامج المستخدم لمعالجة التنمر. وفي هذا الإطار فإن القياس والتشخيص المنظم للبرنامج يعد أمراً ضرورياً فيما يتعلق بمعظم البرامج التي تحد من السلوكيات السلبية لدى الأطفال والمراهقين.

تحديد نواحي القوة والضعف:

بما أن الهدف من التشخيص هو علاج ما قد يكون هناك من مشكلات واضطرابات، ولتحقيق ذلك يستطيع القائم بالتشخيص الاستفادة من نواحي القوة لدى الطالب. وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المشارك (المفحوص) بالنجاح، والاستفادة من نواحي القوة لديه.

ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في المفحوص مهارات تشخيصية خاصة لا بد للمعلم أو الاختصاصي النفسي من تنميتها حتى ولو لم يكن إكلينيكياً مختصاً وهي:

١- القدرة على تعرف الأغراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سبباً في مشكله المفحوص.

٢- القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج بفهم وبفاعلية، ومن أمثلة هذه الأدوات، استبانة أولويس للتنمر والضحية.

٣- الحرص على أن يتم التشخيص في وقت مبكر، وأن يتضمن التشخيص النواحي الطبية والنفسية والنواحي العقلية والتأهيلية والتعليمية كافة، بحيث تقدم صورة واضحة للمشكلة

ورؤية متكاملة تسمح برؤية مستقبلية للطفل ذوي الإعاقة تحدد ما له وما ينتظر منه، وتعديل الخدمات العلاجية في ضوء التشخيص القائم على أسس علمية (عامر، ٢٠٠٨).

٤- أن يكون تشخيص الطفل ضمن الفئة العمرية للاختبار المستخدم، وأن يشعر بالاطمئنان وصحة جيدة من دون تعب أو إرهاق، وإيجاد علاقة إيجابية مع الفاحص قبل عملية التشخيص (النمر، ٢٠٠٦).

٥- يجب أن يكون الفاحص على وعي كاف بتأثيرات الموقف الاختباري وسلوكه على سلوك الطفل، وأن يخلو مكان التشخيص من المشتتات البصرية ومن الأصوات، ويجب أن تتوافر فيه إضاءة كافية أي مراعاة العوامل الفيزيقية (أبو حلتم، ٢٠٠٥).

الفرق بين القياس والتشخيص:

يعرف شحاته **القياس Measurement** بأنه العملية التي نحصل بها على تقديرات كمية دقيقة للأشياء بما يؤدي إلى ضبط التعامل مع الناس في حياتنا اليومية، ومن ثم الوصول إلى تقديرات كمية دقيقة لمظاهر السلوك التي يهتم بها علم النفس (شحاته، ٢٠٠٨، ٣١).



بينما يعرفه فرج بأنه « عملية موازنة شيء ما بوحدات معينة أو بكمية قياسية أو بمقدار مقنن من الشيء نفسه أو الخاصية نفسها بهدف معرفة كم من هذه الخاصية يتضمنها هذا الشيء» (فرج ٢٠٠٧، ٨٩).

وبشكل عام فإن القياس النفسي والتربوي يعني أنه التقدير الكمي والكيفي للظواهر النفسية والتربوية المختلفة.

أما **التشخيص Diagnostic**: فقد ظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم التشخيص ولكنها تجمع على تفسيرات إجرائية تتمثل في إصدار حكم على ظاهرة ما بعد قياسها، وفق معايير خاصة بتلك الظاهرة، ويوضح جوانب القوة والضعف في تلك الظاهرة (الروسان، ١٩٩٦).

ويمكن تعريفه بأنه «الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته سواء كانت نواحي عجز وقصور أم نواحي إيجابية لتقديم العلاج والتنمية. ويتطلب خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات وذلك للإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى (باظة، ٢٠٠١).

أما (سليمان،١٩٩٨) فيقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو الصعوبة التي يعانيها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي، والإرشاد النفسي، والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي.

وبشكل عام التشخيص هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص (أبو مغلي،٢٠٠٢).

التصنيف التشخيصي للأمراض والاضطرابات السلوكية:

تعد الطبعة الجديدة من الطبعة الرابعة لدليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM - IV - TR الصادرة عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2000) APA أكثر الأنساق التصنيفية استخداماً على نطاق واسع في سبيل تصنيف الاضطرابات السلوكية. ويعد هذا الدليل بمثابة نسق رسمي لإبلاغ الهيئات الصحية الحكومية بالاضطرابات المختلفة، ويعرض نموذج (١) لتلك الفئات الرئيسة التي يتضمنها هذا الدليل.

نموذج (١) المكونات الرئيسة لنسق دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي
للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM - IV - TR

الاضطرابات التي عادة ما تظهر لأول مرة خلال مرحلة المهد أو الطفولة أو المراهقة:

- **التخلف العقلي:** التخلف العقلي البسيط، والمتوسط، والشديد، والحاد.
- **اضطرابات التعلم:**

اضطراب القراءة، واضطراب الرياضيات، واضطرابات التعبير الكتابي، واضطراب التعلم غير المحدد في مكان آخر.

- **اضطراب المهارات الحركية:** اضطراب التآزر النمائي.
- **الاضطرابات النمائية العامة أو المنتشرة:**

اضطراب التوحد، واضطراب ريت، واضطراب الطفولة التفككي أو التفسخي، واضطراب أسبرجر. والاضطراب النمائي العام أو المنتشر غير المحدد في مكان آخر.

- **اضطراب قصور الانتباه، واضطراب السلوك الفوضوي:**

اضطراب قصور الانتباه والنشاط المفرط، والاضطراب السلوكي، واضطراب العناد والتحدي، واضطراب قصور الانتباه والنشاط المفرط غير المحدد في مكان آخر، واضطراب السلوك الفوضوي غير المحدد في مكان آخر.

تابع نموذج (١) المكونات الرئيسة لنسق دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM - IV - TR

- **اضطرابات الأكل والتغذية في مرحلتي المهد والطفولة المبكرة:**

اضطراب الوحم غير الطبيعي للطعام، Pica واضطراب اجترار التفكير في الطعام، واضطراب التغذية في مرحلة المهد أو الطفولة المبكرة.

- **اضطرابات اللزمات:**

اضطراب اللزمات الصوتية أو الحركية المزمنة، واضطراب اللزمات الانتقالي، واضطراب اللزمات غير المحدد في مكان آخر.

- **اضطرابات الإخراج:** التبول غير الإرادي والتبرز غير الإرادي.
- **اضطرابات أخرى في مرحلة المهد أو الطفولة المبكرة أو المراهقة:**

اضطراب قلق الانفصال، والبكم الاختياري أو التباكم، واضطراب التعلق التفاعلي في مرحلة المهد أو الطفولة المبكرة واضطراب الحركات النمطية أو المقلوبة، واضطراب المهد أو الطفولة أو المراهقة غير المحدد في مكان آخر.

ورغم أن معظم الاضطرابات التي تتضمنها الأدلة التشخيصية والإحصائية تعد ذات علاقة محددة بالأطفال والمواقف التربوية فإن ذلك النسق يستخدم على نطاق واسع كما يرى «واكر» (Walker,1986) في سبيل تشخيص الاضطرابات السلوكية للأطفال وتصنيفها. وينبغي على معلمي الأطفال المضطربين سلوكياً على وجه الخصوص أن يكونوا على دراية بتلك الكيفية التي يمكن بها استخدام ذلك النسق فضلاً عن أوجه قوته النسبية وأوجه ضعفه النسبي.

ومما لا شك فيه أن الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM- IV الصادرة عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA 1994) والطبعة الجديدة منها (2000) DSM - IV - TR تعدان في كثير من الجوانب بمثابة تعديلات أُدخلت على الطبعات السابقة من ذات الدليل التي أُصدرت أعوام (١٩٥٢، ١٩٦٨، ١٩٨٧، ١٩٨٠). ومن جهة أخرى فقد لاحظ «أكينباش» (Achenbach,1985) عدة حقائق في هذا الخصوص كما يأتي:

١- استخدام محكات تشخيصية واضحة أو صريحة بدلاً من الوصف القائم على السرد.
٢- ضم المحكات التشخيصية البحثية الخاصة باضطرابات المراهقين أو تضمينها.
٣- التخلص من الاستدلالات أو الاستنتاجات التي لم يتأكد منها بالأدلة التي تتعلق بالميكانيزمات السيكودينامية.

٤- توسيع المجال أو المدى التشخيصي عن طريق إضافة محاور للحالات الطبية غير السيكاترية، والاحتكام إلى شدة العوامل النفس اجتماعية، ومستوى الأداء الوظيفي التكيفي.

ورغم أن الوقت الراهن يشهد وجود قدر كبير من التراث السيكولوجي الإمبيريقي أو البيانات المتاحة حول الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM- IV وأعني بذلك هذا الدليل التشخيصي في حد ذاته والتي ترتبط بالفئات التشخيصية ارتباطاً مباشراً (APA, 1994). وللأسف فإن هذه التطورات التي شهدتها الخصائص الرسمية لهذا الدليل التشخيصي والإحصائي لم تسهم كثيراً في الوصول إلى تصنيف دقيق وثابت لاضطرابات الأطفال. وعلى العكس من ذلك فقد لاحظ «واكر» (Walker,1986) أن هذه الأنساق التشخيصية تتسم بما يأتي:

١- أنها لا تزال غير متصلة بالمواقف المدرسية.
٢- أنها غير قادرة على تحديد مجموعات متجانسة من الأطفال الذين يعانون اضطرابات سلوكية معينة.
٣- أنها تفتقر في الواقع إلى إمكان الموازنة بين التدخلات المختلفة التي تستخدم مع الاضطرابات السلوكية نفسها.
٤- أنها تفشل في وضع استراتيجيات معينة للقياس بخلاف إصدار الأحكام الإكلينيكية وذلك لتقييم حالة الطفل فيما يتعلق ببعض الاضطرابات المحددة.
٥- أنها تعد غير مناسبة من الناحية الفنية حيث يعوزها الثبات والصدق الكافيان.

وفضلاً عن ذلك هناك أوجه قصور أخرى تتعلق بها تتمثل في عدم تضمنها لوجهات نظر تطورية أو نمائية، ونقص عام في ثبات تطبيق محكات التصنيف. وحديثاً وجد الباحثون كما يرى «دونكان» وآخرون (Duncan et al., 1999) و«ماج وكاتسينس» (Maag&Katsiyannis 1998,) قدراً ضئيلاً من التطابق بين الشخصيات السيكاترية التي ترتكز على هذا الدليل التشخيصي والإحصائي فيما يتعلق بفئة الاضطرابات الانفعالية الخطيرة أو الحادة SED كما حُددت في ضوء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA..

أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في تشخيص التنمر:

١- المقابلة Interview: تتضمن المعلومات المستفادة من تاريخ الحالة ومعلومات عن خلفية الطالب وتاريخه النمائي، ويشير الوالدان غالباً إلى مراحل نمو الطالب وظروف الحمل والولادة، ومن ثم تطوره من حيث الجلوس، والمشي، وبدء الكلام، ويحتوي تاريخ الحالة أيضاً على تاريخ

الطفل الصحي بما في ذلك الأمراض والحوادث التي تعرض لها، ثم مشكلات التعلم إن وجدت عند أحد أفراد الأسرة، كما يتضمن تاريخ الحالة والتاريخ المدرسي والتحصيلي، ومن النماذج المستخدمة في تاريخ الحالة: مقياس فنلاند للسلوك التكيُّفي (The Vineland Adaptive Behavior Scale)، وهذا المقياس يقيس حقول التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والنواحي الاجتماعية، والمهارات الحركية، وذلك منذ الولادة حتى سن (١٩) سنة. وقائمة السلوك التكيفي (Adaptive Behavior Inventory) وتحتوي هذه القائمة: المهارات الذاتية، ومهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الدراسية، والمهارات المهنية، وذلك للأعمار من (٦-٩) سنوات، ومقياس تقدير المعلم ومقياس تقدير الوالدين اللذين يتضمنان معلومات حول الأوضاع النفسية للطفل، مثل: القلق، وعدم الراحة، والسلوك القهري، والسلوك المضاد للمجتمع، والنشاط الزائد، والسلوكيات غير الناضجة، وذلك للأعمار من ٣-١٩ سنة (Learner, 2000).

٢- **الملاحظة Observation**: والمقصود بالملاحظة هنا البيئة التعليمية والأسرية المحيطة بالطفل، وتعد الملاحظة جزءاً من عملية تشخيص الأطفال المتنمرين وضحاياهم، والمعلومات التي تحصل عليها من خلال الملاحظة تعد مهمة، فهي غالباً ما تعكس خصائص سلوكية مهمة عند الطفل خلال المواقف التعليمية، كما يمكن أن يتضح للملاحظة مدى تكيف الطالب العام، ومدى تفاعله مع الآخرين، ومدى تأثير المشكلات المنزلية على النواحي الاجتماعية والدراسية، وما اتجاهات الطالب تجاه مشكلة التنمر؟ إضافة إلى السلوكيات القابلة للملاحظة (البحيري وآخرون، ٢٠١٠).

٣- **مقاييس التقدير Rating Scales** تحتاج هذه المقاييس إلى المعلم أو أحد الوالدين وذلك لتسجيل الملاحظات والانطباعات حول الطالب، وهي غالباً ما تساعد المعلم على الكشف عن الطلاب المتنمرين وضحاياهم، فعلى سبيل المثال نجد نموذج سلوك الطالب الذي يحتوي الفقرة، ثم ما يعادلها من درجات بحيث تتدرج من (١-٥) على سبيل المثال، حيث يعكس الرقم (١) الأداء الضعيف ويعكس الرقم (٥) الأداء الجيد (learner,2000).

٤- **الاختبارات والاستبانات المقننة Standardized Tests and Questionnaires**: وهى اختبارات لها معايير مرجعية (حسين، ٢٠٠٩، ٢٦١)، ومن أهمها الاختبارات معيارية المرجع. ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتحديد وضع المتعلم فيما يتعلق بأداء الآخرين في الاختبار نفسه (حسين، ٢٠٠٩، ٢٥٧) وذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل: الرتب المئينية، أو الدرجات المعيارية على اختلاف أنواعها.

نماذج لبعض الاختبارات المقننة الخاصة بالتنمر

أولاً: استبانة أولويس المقننة للتنمر: تعد استبانة «أولويس» (Olweus,1996) للمتنمر والضحية الأكثر استخداماً في دراسة التنمر، وتستخدم للحصول على صورة كاملة عن ممارسات المشاركين التنمرية وتتكون الاستبانة من ٣٩ بنداً اشتمل على أسئلة بخصوص أنماط السلوكيات التنمرية مثل: التنمر الجنسي، والعرقي، وغير المباشر، واللفظي، والبدني، بالإضافة إلى عشرة أسئلة موجه إلى المتنمرين وضحاياهم تتناول الممارسات التنمرية وعدد مرات حدوثها. ويستخدم المشارك المقياس أدناه لوضع دائرة حول أفضل الإجابات.

١	٢	٣	٤	٥
لم تحدث لي	فقط مره أو مرتين	مرتين أو ثلاث مرات شهرياً	حوالي مرة كل أسبوع	مرات عدة كل أسبوع

وقيس الثبات بقياس الاتساق الداخلي حيث بلغ معامل ثبات «ألفا» ٠,٩٠ (Olweus , 2001). كما اُحتسب إعادة تطبيق الاستبانة وتراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بين (٠,٥٢-٠,٧٢) (لمزيد من التفاصيل حول الاستبانة: راجع المؤلف).

وفيما يلي صورة ضمنية (نموذج) لاستبانة أولويس المقننة للتنمر

أ- الجزء الخاص بالمتنمرين

م	العبارات	الإجابة				
١	ناديت طالباً آخر بأسماء حقيرة وسخرت منه وضايقته مضايقة مؤذية.	١	٢	٣	٤	٥
٢	جردته من الأشياء تجريداً متعمداً مبُعِداً إياه عن مجموعة أصدقائي أو تجاهلته تماماً.	١	٢	٣	٤	٥
٣	ضربته ودفعته وضايقته وحبسته داخل الفصل.	١	٢	٣	٤	٥
٤	أثرت الشائعات المزيفة عليه وحاولت صد الآخرين عنه.	١	٢	٣	٤	٥
٥	أخذت نقوداً أو أشياء أخرى منه وحطمت أغراضه.	١	٢	٣	٤	٥
٦	هددته وأجبرته على فعل أشياء هو لا يريد فعلها.	١	٢	٣	٤	٥
٧	ناديته بأسماء وتعليقات حقيرة وإشارات بمدلول جنسي.	١	٢	٣	٤	٥
٨	ناديته بأسماء وتعليقات حقيرة عن سلالته ولونه.	١	٢	٣	٤	٥
٩	تنمرت عليه بطريقة أخرى هي: (..............................)	١	٢	٣	٤	٥

ب-الجزء الخاص بضحايا التنمر.

م	العبارات	الإجابة				
		١	٢	٣	٤	٥
١	نُوديت بأسماء حقيرة وسُخر مني وضُويقت تضييقاً مؤذياً.	١	٢	٣	٤	٥
٢	جردني الناس الآخرون من الأشياء عمداً وأبعدوني عن مجموعة أصدقائهم أو تجاهلوني تماماً.	١	٢	٣	٤	٥
٣	ضُربت ودفعت وضُويقت وحُبست بالداخل.	١	٢	٣	٤	٥
٤	أناس آخرون أثاروا الشائعات عني وقالوا الكذب ونجحوا في صد الآخرين عني.	١	٢	٣	٤	٥
٥	أخذوا نقودي وأشياء أخرى مني أو حطموها.	١	٢	٣	٤	٥
٦	هُددت وأُجبرت على فعل أشياء لا أرغب فيها.	١	٢	٣	٤	٥
٧	تعرضت للتنمر بأسماء وتعليقات حقيرة عن سلالتي ولوني.	١	٢	٣	٤	٥
٨	تعرضت للتنمر بأسماء وتعليقات حقيرة وإشارات لها مدلول جنسي.	١	٢	٣	٤	٥
٩	تعرضت للتنمر بطريقة أخرى (من فضلك اكتب بأي طريقة).	١	٢	٣	٤	٥

ثانياً-استبانة سلوكيات التنمر: أُعدت بواسطة المركز الوطني للوقاية من الأمراض المزمـ ودعم الصحة، ational Center for Chronic Disease Prevention and Health 2008 Promotion, Department of Adolescent and School Health. (2008)، ويتـ المقياس من ٣٥ بنداً، واشتملت الاستبانة على ثلاثة أجزاء: القسم الأول خاص بالمتغير الديموجرافية، والثاني يتعلق بالضحايا، (١٢ بنداً) وتقيس أسئلة الاستبانة التنمر وتفاصيل تكـ حدوثه في الشهر الأخير، من خلال ملء المشارك الفراغات التي تماثل إجابته عن كل سـ ويتعلق القسم الثالث بالمتنمر(١٨ بنداً)، وتعني إلى أي مدى شارك الطالب في سلوك التنمـ الشهر الماضي، من خلال وضع علامات على الدوائر التي تشير إلى إجابته عن كل سؤال، وتـ الاستبانة بشكل عام إلى وضع تقارير ذاتية عن التنمر، أو الوقوع فريسة أو ضحية له وطـ على طلاب الصفوف من السادس - الثامن، وحققت الاستبانة معدلات ثبات مرتفعة بواسـ معامل ألفا كرونباخ: التنمر البدني (٠,٨٠)، والتنمر اللفظي (٠,٧٩)، والتنمر المتعلق بالعلا الاجتماعية (٠,٧٢) (Brown, 1999). (لمزيد من التفاصيل حول الاستبانة: راجع المؤلف

وفيما يلي صورة ضمنية لاستبانة سلوكيات التنمر:

أ- الجزء الخاص بالمتنمرين

خلال الثلاثين يوماً السابقة، كم مرة قمت بالآتي:						
العبـــــــارة	صفر	١-٢	٣-٥	٦-٩	١٠-١٩	٢٠ أو أكثر
١- هل ألقيت شيئاً ما على شخص بغرض إيذائه ؟						
٢- هل اشتركت في عراك أصيب فيه شخص ما ؟						
٣- هل دفعت بيدك طفلاً آخر؟						
٤- هل ضربت أو صفعت طفلاً آخر على وجهه؟						
٥- هل هددت طفلاً آخر بالضرب أو الإيذاء الجسدي؟						
٦- هل وجهت الإهانة لعائلة شخص ما؟						
٧- هل نظرت نظرات تحقير لطالب آخر؟						
٨- لم تسمح لطالب آخر بالبقاء في مجموعته لأنك تغار منه ؟						
٩- نشرت إشاعات كاذبة عن شخص ما ؟						
١٠- قلت أشياء عن طالب آخر لكي تجعل الطلبة الآخرين يضحكون عليه؟						

ب- الجزء الخاص بضحايا التنمر.

خلال الثلاثين يوماً السابقة، كم مرة قمت بالآتي:						
العبـــــــارة	صفر	١-٢	٣-٥	٦-٩	١٠-١٩	٢٠ أو أكثر
١- هل قال لك طفل إنه لا يحبك ما لم تفعل ما يريده منك عمله؟						
٢- هل نشرشخص ما إشاعة مزيفة عنك؟						
٣- هل تركك أطفال آخرون وحدك بنوع من التعمد في وقت كان المفترض فيه تأدية نشاط معين؟						
٤- هل أطلق طفل أكاذيب عنك ليمنع الآخرين من أن يحبوك ؟						
٥- هل حاول أحد الأطفال منعك من الانضمام إلى جماعته بعد ذلك؟						
٦- هل ضربك طفل آخر؟						
٧- هل دفعك أو لكمك طفل آخر؟						
٨- هل صاح عليك أو سبك طفل آخر؟						
٩- هل هددك شخص آخر بأن يؤذيك بسلاح: (مسدس، سكين، عصا ، ....)؟						

ثالثاً- استبانة التقدير الذاتي للتنمر: أعد هذه الاستبانة، قطامي والصرايرة (٢٠٠٩) وهي موجهه لطلبة من أعمار (١١-١٦) سنة، وتتكون من (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: (جسدي، لفظي، عاطفي) وقد تضمنت الاستبانة (١٢) فقرة تصف سلوكيات المتنمرين وأفعالهم، و١٢ فقرة أخرى تصف ضحايا سلوك التنمر.

أما عن صدق الاستبانة، فقد تحقق معدا الاستبانة من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد والصحة النفسية وممن لديهم خبرة في التحكيم من جامعتي مؤتة وعمان العربية، حيث طلب إليهم تحكيم الأداة من حيث وضوحها ومناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه ووضوح اللغة. واعتمدت نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر للإبقاء على الفقرة أو حذفها. وقد أجرى الباحثتان التعديلات المناسبة في ضوء آراء لجنة التحكيم واقتراحاتهم مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي للفقرة.

وفيما يتعلق بثبات الاستبانة فقد طبقها معدا الاستبانة على (٣٠) طالباً وطالبة ممن تنطبق عليهم خصائص مجتمع الدراسة، وبعد مضى أسبوعين أعيد التطبيق مرة أخرى، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين مؤشراً على معامل ثبات الأداة. (لمزيد من التفاصيل حول الاستبانة: راجع معدي الاستبانة).

وفيما يلي صورة ضمنية لاستبانة التقدير الذاتي للتنمر:

أ- الجزء الخاص بالمتنمرين:

م	العبارات	الإجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١	أتعمد انتقاد أحد زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقداً قاسياً.			
٢	أطلق الشائعات حول بعض زملائي.			
٣	سبق وضربت أحد زملائي أو دفعته أو هددته.			
٤	حدث وأن سرقت ممتلكات أحد زملائي في المدرسة.			
٥	أتجاهل أحد زملائي في المدرسة ولا أتحدث معه.			

ب- الجزء الخاص بالضحايا:

م	العبارات	الإجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١	يهددني أو/ ويضربني بعض زملائي في المدرسة.			
٢	يهددني بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل: سكين، قلم، عصا... الخ.			
٣	يتجاهلني بعض زملائي في المدرسة ولا يتحدثون معي.			
٤	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي.			
٥	يطلق عليّ بعض زملائي في المدرسة أسماء أو ألقاباً نابية.			

رابعاً- مقياس السلوك التنمري: أعد هذا المقياس (أبو الديار، ٢٠١١) ويهدف تعرف أشكال السلوك التنمري لدى الأطفال ويتكون من ٥٤ بنداً قُسمت كالتالي: (١٨ بند للتنمر البدني، و١٢ بنداً للتنمر اللفظي، و١٢ بنداً للسيطرة الاجتماعية، و١٢ بنود للتنمر الجنسي) وقُسم المقياس إلى قسمين: الأول يختص بالمتنمرين، والثاني يختص بالضحايا بجانب بعض الأسئلة التي تتناول بيانات ديموجرافية عن الطالب (لمزيد من التفاصيل حول المقياس: راجع الملاحق).

وفيما يلي صورة ضمنية لمقياس السلوك التنمري:

أ- الجزء الخاص بالمتنمرين:

م	العبارات	لا	نعم – عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١	هل شاركت في مشاجرة أصيب فيه طالب آخر؟						
٢	هل وجهت الإهانة لعائلة شخص ما؟						
٣	هل تعمدت استبعاد أحد زملائك من مجموعة طلاب؟						
٤	هل وجهت تلميحات، أو إيحاءات جنسية لأحد زملائك؟						
٥	هل ألقيت شيئاً ما على طالب آخر بغرض إيذائه؟						
٦	هل أغظت طالباً ما لكي تغضبه؟						
٧	هل تقابل زملاءك بوجه عبوس أو مكتئب؟						

ب- الجزء الخاص بضحايا التنمر.

م	العبارات	لا	نعم عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١	هل هددك بعض زملائك باستخدام أداة حادة كالسكين ؟						
٢	هل نُوديت بأسماء نابية ؟						
٣	هل اُستبعدت من وسط مجموعة من الطلاب؟						
٤	هل تعرضت لتلميحات جنسية ؟						
٥	هل سرقك أحد زملائك في المدرسة؟						
٦	هل أثار أحد الطلاب شائعات مزيفة عنك؟						
٧	هل هناك من يسعى لخفض درجة إحساسك بذاتك؟						

دور المعلم في الكشف المبكر عن الأطفال المتنمرين وضحاياهم.

يعد المعلم من أقدر الأطراف المعنية بالكشف عن السلوك التنمري؛ وذلك لعدة عوامل أهمها: كثرة احتكاكه بالطفل، ومعرفته بمدى تحصيل الطفل لها، وقدرته على تحليل سلوك تلاميذه، لذلك فإن من الأهمية بمكان إشراكه في البرامج والأنشطة التي تخطط لمعالجة هذه المشكلة وتنفيذها، ومن ثم تقويم التحسن الذي يطرأ عليها. وتعرف أهم السمات المميزة للأطفال المتنمرين وضحاياهم، وكيفية تشخيصها وعلاجها.

عند فرز الأطفال المتنمرين وضحاياهم، من المفضل أن يكون لدى المعلم أساس عقلاني واستراتيجية تقوم عليهما عملية الفرز. ويمكن دائماً تحديد الشك في وجود سلوكيات مرتبطة بالسلوك التنمري من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية الفرز النمطية. ولكن هذه المعلومات يجب أن توضع في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي سلوكي شامل يصبح أساساً لعملية تشخيص الفرد بأنه متنمر أو ضحية له.

وتكمن أهمية دور المعلم في فرز السلوك التنمري في عدد من الأسباب أهمها:

١- المعلم هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بالمتنمرين والضحايا من حيث التكرار Frequency، والأمد Duratation، والدرجة Degree والمصدر Source. ولذا فإن المعلمين يمكن أن يكونوا أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن المتنمرين وضحاياهم. والمشاركة في وضع البرامج العلاجية لهم وتنفيذها بمساعدة الاختصاصيين النفسيين.

٢- المعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية. والتغير أو التقدم الذي أحرزه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة، بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه، وخبراته ومخالطته للطلاب وتعرف سلوكياتهم.

٣- تعدُّ تقديرات المعلمين من أبرز الأدوات المساعدة التي تستخدم في الكشف المبكر عن الطلاب المتنمرين، ويرجع ذلك وفقاً لما ذكره (Glazzard, 1977) إلى أن تقديرات المعلمين تتمتع بمصداقية تصل إلى أكثر من ٩٠٪ في الكشف عن المشكلات السلوكية لدى الطلبة.

دور الاختصاصي النفسي في تشخيص الأطفال المتنمرين وضحاياهم.

لقد أصبح لقياس الإرشاد النفسي مكانة مهمة في العملية التربوية من أجل بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً حيث يعد الاهتمام بتوفيرها دليلاً على الاهتمام بالطلاب ومساعدتهم لتنمية إمكاناتهم وقدراتهم وتحقيق التوافق النفسي لهم، وحتى يتحقق ذلك فلا بد من وجود اختصاصي نفسي مدرسي قادر على تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب على أفضل وجه.

كيفية كتابة التقرير السيكولوجي:

بعد أن يدرس الاختصاصي الإكلينيكي ويفهم شخصية المتنمر، من خلال مختلف الأساليب والوسائل المستخدمة– تأتي مرحلة مهمة وهي مرحلة تثبيت المعطيات ووضع التقرير Report عن الحالة المطروحة أو عن هذه الشخصية بقصد العلاج أو التوجيه والإرشاد.

والتقرير السيكولوجي يعنى تقديم صورة كلية وافية عن شخصية المتنمر، مما يساعد على الفهم العميق للجوانب الكثيرة من شخصيته ومشكلاته.

ولكي يفي التقرير بالغرض المطلوب، ينبغي أن يلتزم الاختصاصي بتقدير الأمور بالشكل الذي يمكن للجهات المختصة أن تفهمه، وبالتالي يمكنها مساعدة المتنمر وإرشاده بأفضل أساليب التعامل والعلاج.

ولكي يحقق التقرير السيكولوجي غايته، يتعين أن يتصدى الاختصاصي لمشكلات إعداده من حيث المحتوى (وصف الحالة، وسلوكها، وتاريخها، ونتائج الاختبارات، والفحوص، والتقارير، والتشخيص، والتوصيات) أسلوب التقرير وتنظيمه (بنيان الجمل، وترتيب الموضوعات، وتقسيمه إلى أجزاء) ثم تقنينه بحيث ييسر الممارسة الإكلينيكية، مع الاحتفاظ بالقدر الضروري من المرونة لمواجهة مطالب الموقف والحالة الفردية.

وفي هذا الإطار فإن إعداد التقرير يتطلب الالتزام ببعض الاعتبارات الآتية:

١- **محتوى التقرير:** ويشمل على وصف المشارك، وتاريخه، وحياته، ومشكلته. وجنسه ووضعه الاجتماعي، والمهني، وحالته العائلية (أي تبيان العلاقة بين المفحوص ووالديه وبينه وبين إخوته، هل هي علاقة جيدة أم سيئة أو يشوبها بعض التوتر والقسوة؟) وفي هذا الإطار يقدم الاختصاصي في تقريره صورة كاملة تقريباً عن المظهر العام للمشارك من حيث اهتمامه أو إهماله للشكل الخارجي، وكذلك وصف حالته الجسمية والمزاجية والسلوكية من حيث تعابيره وتصرفاته في أثناء الاختبار من تردد أو ارتباك أو حيرة أو اضطراب أو من حيث الاستقرار والارتياح. أما من حيث تاريخ الحياة فتسجل المراحل المهمة من تاريخ حياة المشارك من حيث ظروف ولادته وكيف تمت (طبيعية، عسيرة) وتجربته الطفولية والخبرات التي مرّ بها وانعكاساتها في حياته، وعلاقته الأسرية، ثم تسجيل الحالة الصحية والأمراض التي تعرض لها أو الحوادث التي صادفها وتركت آثارها على نموه الجسمي أو النفسي. والغاية من تسجيل هذا التاريخ هو إعطاء نبذة عن الصورة الحية التي عاشها الفرد واختبرها في ماضيه وما هي عليه الآن في حاضره. أما من حيث المشكلة المطروحة، فيسجل الاختصاصي بداية ظهور المشكلة عند المشارك وإحساسه بها ومدى معاناته لها، وكذلك تسجيل نوعية يتركز حولها اهتمام المشارك (مثل الشعور بالذنب أو تبرير الذات كما يبدو من خلال الصراعات الناجمة عن ذلك، وكذلك الآليات الدفاعية التي تميز سلوك المشارك وتحكم استجاباته ومواقفه)، مبيناً الدوافع غير الشعورية الكامنة وراء هذه المشكلات، وتلك الدفاعات التي يلجأ إليها. أي من الضروري أن يبين الاختصاصي عمليات التفاعل الدينامية في شخصية المشارك وكذلك دور المواقف التي يحدد استجاباته. كما يتضمن محتوى التقرير تسجيل الوظائف العقلية وخصائص الشخصية كما ظهرت في نتائج الاختبارات والفحوص والتشخيص. فيبين الاختصاصي خصائص النشاط الذهني عند المشارك ومستواه من حيث تقييم درجته كما تتمثل في وعيه وذاكرته وقدرته على استيعاب المواقف وفهمها وكذلك درجة ذكائه ومستواه التحصيلي أو المهني. ثم يبين الاختصاصي دينامية الشخصية من حيث: نمط التفاعل، والعلاقات. والعواطف فيما يتعلق بالمشارك.

٢- **أسلوب التقرير:** يسجل الاختصاصي استجابات المشارك وكل ما يصدر عنه من كلمات وحركات وتعبيرات انفعالية في إطار كلي منسق مبيناً بيان الجمل والكلمات بأسلوب علمي واضح (فإجابات المشارك وما تتضمنه من عبارات وكلمات إلى جانب الحركات والتعبيرات لها دلالات إكلينيكية مهمة تفيد في الكشف عن الجوانب العديدة من شخصيته).

٣- **الاستنتاج والتوصيات:** بعد تقديم وصف ظروف الفحص ومختلف العوامل المرتبطة بالاستجابة، وتوضيح مدى استبصار المشارك واستجابته لمواقف معينة، فإنه من الضروري

أن ينتهي التقرير بملخص مركز وتوصيات واضحة عن شخصية المشارك وتوجيهاته العامة وإمكاناتها الذاتية.

٤- ويتعين على الاختصاصي أن **يقدم في نهاية تقريره تشخيصاً ملخصاً عن شخصية المشارك**، وتنبؤاً ممكناً بصدد المشكلة المطروحة ومداها، وتوصيات عن طرائق الإفادة من نتائج الفحوص والتشخيص ولا سيما الجوانب العلاجية.

٥- كل ذلك **بأسلوب علمي دقيق مع مراعاة اللغة العلمية السيكولوجية**، لما لها من أهمية بالغة في فهم التقرير (عباس،١٩٩٦).

وبشكل عام لكي يتمكن الاختصاصي من القيام بدوره الإرشادي في المدرسة قياماً جيداً فلا بد من توافر أدوات لقياس المشكلات السلوكية والتربوية للطلاب وتشخيصها. وهذا يتطلب توافر الآتي.

١- العمل على توافر الإمكانات التي تساعد الاختصاصي النفسي على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب تقديماً مناسباً، ولا سيما الاختبارات والمقاييس النفسية.

٢- العمل على توفير الميزانية المقررة لبرنامج التوجيه والإرشاد والقياس النفسي في المدرسة.

٣- زيادة أعداد الاختصاصيين النفسيين المدربين على القياس في المدارس حتى تتوافر فرص أفضل للاختصاصي النفسي ليقوم بدور فعال مع عدد محدود من الطلاب.

تنظيم دورات تدريبية في القياس للاختصاصيين النفسيين والتشخيص قبل التحاقهم بالعمل، يتعرفون فيها خصائص المجتمع المدرسي، ويتدربون على كيفية التعامل مع مشكلات الطلاب.

صعوبات تقييم التنمر وتشخيصه في المجتمعات العربية

تُعد عملية القياس والتقييم حجر الزاوية في التعرف إلى الأطفال المتنمرين وضحاياهم تعرفًا دقيقًا، وبالتالي إتاحة المجال أمامهم لتلقي الخدمات التربوية والنفسية والعلاجية الملائمة.

وفي بلداننا العربية يشير كثير من الباحثين إلى أن عملية تشخيص المتنمرين وضحاياهم بكل أنماطها يكتنفها الكثير من الصعوبات والمعيقات. حيث يواجه العاملون في هذا المجال بشكل عام الكثير من المشكلات، والتي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١- عدم وجود اختبارات مقننة ذات مرجعية معيارية تتناسب مع البيئة المحلية ومخصصة لقياس أشكال التنمر وتشخيصها، وذلك على عكس ما نجده في كثير من البلدان الغربية، حيث تتوافر لديهم عشرات الاختبارات والاستبانات المقننة التي يمكن الوثوق بها في قياس

التنمر والجوانب المختلفة فيه. ومن المعروف أن لكل لغة طبيعة وسمات تختلف عن اللغات الأخرى، لذلك فإنه يصعب الاستعانة باختبارات غير مطورة أصلا للغة العربية، إلا إذا أُعيدت صياغتها بما يتلائم مع طبيعة العينة وخصائصها.

٢- ندرة الكوادر المتخصصة والمؤهلة تأهيلًا جيدًا لتقييم المشكلات السلوكية وتشخيصها ولاسيما التنمر.

٣- ندرة المراكز التي تعنى بدراسة المشكلات السلوكية وعلاجها في معظم البلدان العربية، وذلك على عكس ما نجده في البلدان الغربية حيث تنتشر عشرات المراكز التي تعنى عناية دائمة بتوفير الاختبارات المقننة وتطوير أساليب التقييم والعلاج.

وبشكل عام لا ينبغي أن يُفرز التنمر ويشخص من خلال استخدام اختبار فقط، فتشخيص التنمر عملية لا تقتصر على مجرد تطبيق اختبار، إذ تحتاج عملية التشخيص إلى مراعاة العوامل المتعلقة بالفصل الدراسي والمناخ المدرسي والأسري بالإضافة إلى الصعوبات الخاصة الأخرى ونقاط القوة الموجودة عند الطفل.



ملخص

شاع استخدام الاختبارات في العيادات والمؤسسات النفسية ليشمل تقييم المضطربين انفعالياً والجانحين والمنحرفين سلوكياً، وامتد استخدامها على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية لتعرف القدرات العقلية للطلبة واستعدادهم للتعلم.



القياس هو العملية التي نحصل بها على تقديرات كمية دقيقة للأشياء بما يؤدي إلى ضبط التعامل مع الناس في حياتنا اليومية، ومن ثم الوصول إلى تقديرات كمية دقيقة لمظاهر السلوك التي يهتم بها علم النفس.



التشخيص هو الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته سواء كانت نواحي عجز وقصور أم نواحي إيجابية لتقديم العلاج والتنمية، ويتطلب خطوات تبدأ: بالملاحظة، والوصف، وتحديد الأسباب، وتسجيل الخصائص والمحددات؛ وذلك للإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى.

أول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح، والاستفادة من نواحي القوة لديه. ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في المفحوص مهارات تشخيصية خاصة لا بد للمعلم أو الاختصاصي النفسي من تنميتها حتى ولو لم يكن إكلينيكياً مختصاً.

ينبغي على معلمي الأطفال المضطربين سلوكياً على وجه الخصوص أن يكونوا على دراية بتلك الكيفية التي يمكن بها استخدام ذلك النسق فضلاً عن أوجه قوته النسبية وأوجه ضعفه النسبي.

تتضمن المعلومات المستفادة من تاريخ الحالة ومعلومات عن خلفية الطالب وتاريخه النمائي، ويشير الوالدان غالباً إلى مراحل نمو الطالب – ظروف الحمل والولادة، ومن ثم تطوره من حيث الجلوس، والمشي، وبدء الكلام، ويحتوي تاريخ الحالة أيضاً على تاريخ الطفل الصحي بما في ذلك الأمراض والحوادث التي تعرض لها، ثم مشكلات التعلم إن وجدت عند أحد أفراد الأسرة، كما يتضمن تاريخ الحالة والتاريخ المدرسي والتحصيلي.

المقصود بالملاحظة هنا البيئة التعليمية والأسرية المحيطة بالطفل، وتعد الملاحظة جزءاً من عملية تشخيص الأطفال المتنمرين وضحاياهم، والمعلومات التي تحصل عليها من خلال الملاحظة تعد مهمة.



تابع ملخص

الاختبارات والاستبانات المقننة هى اختبارات لها معايير مرجعية ومن أهمها الاختبارات معيارية المرجع، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتحديد وضع المتعلم فيما يتعلق بأداء الآخرين في الاختبار نفسه وذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل: الرتب المئينية، أو الدرجات المئينية، أو الدرجات المعيارية على اختلاف أنواعها.

يعد المعلم من أقدر الأطراف المعنية بالكشف عن السلوك التنمري؛ وذلك لعدة عوامل أهمها: كثرة احتكاكه بالطفل، ومعرفته بالمقررات الدراسية وبمدى تحصيل الطفل لها، وقدرته على تحليل سلوك تلاميذه.

التقرير السيكولوجي يعنى تقديم صورة كلية وافية عن شخصية المتنمر، مما يساعد على الفهم العميق للجوانب الكثيرة من شخصيته ومشكلاته.

في بلداننا العربية يشير كثير من الباحثين إلى أن عملية تشخيص المتنمرين وضحاياهم بكل أنماطها يكتنفها الكثير من الصعوبات والمعيقات. حيث يواجه العاملون في هذا المجال بشكل عام الكثير من المشكلات.

نشـــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

الفصل السابع

وعلاجه



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية :

- **عرض الاستراتيجيات المختلفة المعنية بمواجهة التنمر.**
- **دراسة تكامل الأدوار لمواجه التنمر.**
- **تعرف أهداف ومتطلبات التدخل العلاجي.**
- **تقويم الحاجات ومنع التنمر في المدرسة.**
- **تعرف الحاجة إلى برنامج تدخل قائم على دليل وإجراءات علمية.**
- **تعرف برنامج أولويس متعدد المستويات لمنع التنمر.**
- **تعرف برنامج المدخل الكلي.**
- **تعرف برنامج الضبط الذاتي.**
- **تعرف نموذج المتنمر/ الضحية / المتفرج.**
- **تعرف برنامج CAPSLE.**
- **تعرف برنامج برونو.**
- **تعرف برنامج توجيه الأقران.**
- **تعرف برنامج تعليمي نفسي مقترح.**
- **تعرف برنامج تعليم لغة الأمان.**

استراتيجيات مختلفة لمواجهة التنمر:

بدأ الاهتمام بدراسة سلوك التنمر في السبعينيات من القرن الماضي(Bidwell,1997) وقد ازدادت الدراسات الأجنبية فيه بعد ذلك ووضعت البرامج الوقائية المتعددة للتخلص من هذا السلوك في العديد من الدول المتقدمة،(Olweus,2001) فطرح في أسبانيا مشروع «لنتعلم معا بروح التضامن والأخوة» كما طرح في الاتحاد الأوروبي: «المشروع التعاوني للتخلص من التنمر». أما في كندا فقد أطلق مشروع «معاً ننير الطريق». وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الأزمات يوزع على المدارس، بينما أطلقت في أميركا حملة للتوعية ضد التنمر، من خلال معهد سلامة الأطفال، والمركز القومي لسلامة المدارس.

ليس بالضرورة نجاح فنية سلوكية، أو أسلوب سلوكي معين مع كل أنواع التنمر، وفي هذا الصدد يؤكد «فيتيلو، وستوف» (Vitiello & Stoff, 1997) أن المتنمرين يمكن معالجتهم باستخدام الفنيات السلوكية لتقليل السلوك التنمري، كما يمكن مساعدة المتنمرين من خلال المكافأة في حالة البعد عن السلوك التنمري بدلاً من إيذاء أفراد آخرين. كما اتضح أن العلاج بالعقاقير مفيد في تقليل السلوكيات العدائية لهؤلاء الذين يردون التنمر، إضافة إلى ذلك يمكن تطبيق العلاج النفسي لمساعدة المتنمرين في تقليل العداء والمستويات المثارة عند إثارته.

يُعد تعلم استراتيجيات فعالة لمقاومة التنمر أمراً مهماً، لأن الفشل في مواجهه التنمر يمكن أن يؤدي إلى تفاقم النتائج والمشكلات التي قد تستمر إلى مرحلة البلوغ (Atlas & Pepler,1998; Schafer et al.,2005) فبينما يكون بعض الضحايا قادرين على التغلب على التنمر، فهناك ضحايا آخرون غير قادرين على استخدام استراتيجيات مقاومة فعالة لإنهاء التنمر. فالأطفال الذين قد تنمر عليهم خلال فترة طويلة من الوقت غالباً يكون لديهم اعتقاد سلبي عن قدرتهم على تغيير الموقف التنمري لمصلحتهم، فنقص الثقة بالنفس في القدرة على استخدام استراتيجيات غير عنيفة، ونقص الانتباه إلى استخدام استراتيجيات غير عنيفة، تقرر ارتباطهما بمعدلات أعلى لحدوث التنمر (Bosworth;Espelage&Simon,1999). لذلك ركزت بعض البرامج لتنمية بعض المهارات والثقة بالنفس، وزيادة الانتباه، وتقدير الذات للتقليل من سلوك التنمر.

كما أشار «فوكس، وبولتن» (Fox& Boulton,2005) إلى أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في الحد من التنمر.

وتقوم برامج التداخل الناجحة القائمة على المدرسة بأكثر من مجرد الوصول إلى الطفل الفرد ولكنها أيضاً تطالب بتغيير الثقافة ومناخ المدرسة، ويتضح أن معظم البرامج الفعالة في منع

أو الحد من التنمر في المدرسة تشمل استراتيجية مكثفة متعددة المستويات تستهدف المتنمرين، والضحايا، والمتأهبين، والعائلات والمجتمعات ويجب أن تشمل استراتيجيات منع التنمر أو تقليله في المدارس تدخلات على مستوى الفصل المدرسي مصممة لتغيير الثقافة والمناخ الكلي للمدرسة، وتستهدف المعلمين والبالغين الآخرين في المدرسة، وتدخلات على مستوى الطالب تستهدف فرداً أو مجموعة صغيرة من المتنمرين والضحايا.

وتُعد استراتيجية طلب المساعدة أحد الاستراتيجيات الدفاعية الفعالة للتغلب على التنمر، حيث توصل «أنيفر، وكورنل» (Unneve &Cornell,2004) إلى أن الضحايا في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية سجلوا حالات أعلى للتنمر موازنة بالضحايا في الصفوف العليا، وعندما كان التنمر دائماً أو نافذاً فإن الطلاب كانوا أكثر احتمالية لأن يطلبوا المساعدة، فهناك فروق مميزة بين الضحايا في احتمالية طلب المساعدة ضد التنمر، رغم أن هناك بعض الضحايا يطلبون المساعدة من المعلم إلا أن البعض الأخر يفضل مناقشة الموقف التنمري مع أحد الأقران أفضل من مناقشته المعلم أو ولى الأمر.

وأقر «هنتر وبويل» (Hunter&Boyle,2002) أن وضع برامج تستهدف تنمية القدرة على السيطرة على الموقف وتغييره تساعد في الحد من التنمر.

ووفقاً لآراء «أولويس» (Olweus,1993) و «أتلاس وبيلبر» (Atlas&Pepler,1998) فإن ٨٥٪ من الطلاب المتنمر عليهم في المرحلة الثانوية ذكروا أن معلم الصف لم يتحدث معهم عن التنمر، ورغم ذلك كان أكثر تدخلاً لمنع التنمر موازنة بأقران الضحايا، وذلك لأن المعلمين يدركون أن إدارة الصف مسؤوليتهم (Naylor et al.,2001).

فقد حاول نيلور وآخرون (Naylor et al.,2001) تفسير التنمر وسلوك طلب المساعدة تفسيراً كاملاً باستقصاء الفروق بين الجنسين والعمر بين ضحايا التنمر، كما درس كيفية تأثير الجنس والعمر على احتمالية أن يطلب الضحية المساعدة لتقليل التنمر داخل المدرسة. وتوصل إلى أن الإناث أكثر احتمالية في إخبار شخص ما عن كونهم متنمراً عليهم موازنة بالذكور. كما أن احتمالية إخبار شخص ما عن التنمر على الضحية زادت أو نقصت مع العمر. فكلما تتقدم الإناث في العمر فهناك احتمال كبير بأنهنّ يخبرن شخصاً بالغاً أو قريناً عن كونهم ضحايا. والعكس صحيح بخصوص الذكور، فكلما تقدم الذكور في العمر أصبح هناك احتمالية أقل لطلب المساعدة (Naylor et al.,2001). ووفقاً «لبالدرى وفارنجتون» (Baldry &Farrington,2000) فإن الأطفال ضحايا التنمر غير المباشر كونهم مثلا مُبعَدين اجتماعياً، فمن المحتمل يواجهوا التنمر بالانسحاب.

ودرس «رميلارد، و لامب» (Remillard &Lamb,2005) الاستراتيجيات الدفاعية التي وجدها الضحايا الإنـاث مفيدة في التغلب على التنمر غير المباشر. وتبين أن هناك ثمانية معايير هى: (المواجهة المركزة على المشكلة، والتفكير المرغوب فيه، والانفصال، وطلب الدعم الاجتماعي، والتركيز على السلوك الإيجابي، ولوم الذات، وتقليل القلق، والمحافظة على الذات) تُعد أساس الاستراتيجيات الدفاعية المعرفية والعاطفية التي يستخدمها ضحايا التنمر المباشر. فكلما تعرضت الإناث للأذى انخرطن في التفكير المرغوب فيه وتوجيه اللوم لأنفسهن، وانخرطن في تقليل القلق والمحافظة على الذات، والإناث اللاتي طلبن الدعم الاجتماعي كانوا أكثر احتمالية لإدراك أن المتنمر ما يزال يعدهم صديقات، وأقررن بأنهن ما زلن يشعرن بالقرب من هذا الشخص (Remillard&Lamb,2005).

بالإضافة إلى أن «أولافسن، وفيمير» (Olafsen&Viemero,2000) استكشفا الاستراتيجيات الدفاعية التي يستخدمها الضحايا الإناث في التنمر غير المباشر ووجدا أن الإناث ضحايا التنمر غير المباشر يستخدمون أسلوب: رد العدوان، والدفاع الذاتي، ومواجهة المشكلة بدلاً من الهروب منها.

تكامل الأدوار للحد من التنمر:



مشكلة التنمر ليست باختلاف المصطلح، وإنما بالمعالجة، فهناك ثلاثة آراء في المعالجة: الـرأي الأول يقول إن علاج تلك الحـالات يجب أن يتم داخـل المدرسة، أو إدارة التعليم أو حتى الـوزارة، وأن يكون العـلاج تربوياً لأن الـوزارة جهة تربية وتعليم، وهذا جزء من مسؤولياتها، فهي الجهة المعنية بالتربية. فـالـتـجـاوزات هـي أخـطـاء فـرديـة ومرحلية ليست بدافع إجرامي أو انتقامي، ومتى ما نقلت المشكلة من إطارها التربـوي إلى الجـهـات الشرطية، وهيئة التحقيق والادعـاء الـعـام، تتحـول إلى جنـح وجـرائـم يـجـرم خـلالـهـا الطلاب والمعلمون، وتعالج ضمن إطـار الجريمة التي تنتهي بالعقوبات والـسـجـن، بـدلاً مـن أن تـقـوّمـه تـربـويـاً وتـعـالجـه سـلـوكـيـاً ولا تـدفـع بـه إلى السجن.

أما الرأي الثاني فيرى أن الإيذاء الجسدي، والتحرشات البسيطة والعنف غير المؤذي حتى لو تمت في المدرسة، فإنها جميعها تقع ضمن مسؤوليات الجهات الأمنية الشرطية، ويجب رفعها مباشرة إلى جهات الضبط والتحقيق، ثم المحاكم لأنه اعتداء جسدي وإيذاء نفسي، وتعدي على الحقوق، أياً كان مستوى ذلك الإيذاء. وبالتالي ما يحدث داخل المدرسة هو نفسه ما يحدث في الشارع، وأن لا جغرافية للجريمة، وأن المكان ليس مبرراً لإسقاط الحقوق، وأن الجغرافيا لا تقرر

حجم الجريمة وشكلها، أي أن المدرسة ليست فوق القانون، أو خارج مسؤولية تطبيق القانون.

هذه جدلية قانونية وتربوية ليست بالحديّة، لأن لها منطقة وسطاً، يمكن للتربويين أن يصلوا إلى حل مع القانونيين وأجهزة الضبط والتحقيق.

والرأي الثالث الذي يتشكل بين هذين الرأيين هو إعطاء المساحة الكافية للتربويين في المعالجة التربوية، لكن يجب ألا تدفن كل القضايا في مكاتب إدارات المتابعة والإدارات القانونية ورفوفها تحت مظلة أو حجة المعالجة التربوية، لذا يجب أن تكون هناك عين على التربية، وعين على الشرطة، وليتذكر أهل التربية أن للآخرين حقوقاً.

إن علاج قضية التنمر والوقوف على أبعادها يتطلب أولاً قناعة تامة بوجودها بعيداً عن النفي المستعجل، والرفض القاطع لها، ومتى ما توفرت هذه القناعة فإننا نكون قد وضعنا أولى خطوات الوقوف على أبعادها كمشكلة، ومن ثم وضع الحلول اللازمة لعلاجها بطرائق شتى، أهمها الصراحة التامة بين الطالب والطالبة ووالديهما أو إخوانهم الأكبر سناً.. ومتابعة الأسرة لحالة الطالب أو الطالبة أولاً فأولاً من خلال تبادل أخبار المدرسة، وبصفة يومية ليعرف الوالدان أو أرباب الأسر من ابنهم أو ابنتهم الكثير عمّا يحدث في المدرسة وهنا تقف الأسرة على أولى خطوات المشكلة وتداركها.

الجانب الآخر في العلاج هو التوعية الإعلامية من خلال تكثيف البرامج المتخصصة الإعلامية التي يجب أن تبحث عن حالات التنمر، وتقابل عدداً من الطلاب والطالبات السابقين أو الحاليين ليتحدثوا عن هذه القضية سواء كانوا من ضحايا التنمر أم ممن مارسوا هذا التنمر وتطرح قضاياهم على المجتمع، أيضاً تفضيل الإدارات المتخصصة في قطاعات التعليم التي تعنى بالوقوف على مشكلات الطلاب والطالبات في المدارس في مثل هذه الحالات والقضاء على أي ممارسات إرهابية طفولية وعلاجها بالطرائق المثلى. المهم أن ندرك أن هناك مشكلة!!.

كونوا قريبين جداً من أبنائكم وبناتكم سواء كانوا في المرحلة الابتدائية أم المتوسطة أم الثانوية، ودعوهم بكل تلقائية يتحدثون يومياً عن أخبار يومهم الدراسي وستسمعون من بعضهم الكثير من الخفايا التي تحدث في مدارسهم وفي صفوفهم بعيداً عن التعليم وبعيداً عن أعين المدرسين والمدرسات.

ومن الأكثر احتمالاً أن تكون الخطط المرسومة والبرامج ناجحة إذا شارك المجتمع المدرسي وتكاملت الأدوار، وساهم وشارك كل عناصر العملية التعليمية المدرسية (NWREL,2001) ويجب أن يعبر المديرون عن دعمهم للبرامج، ويجب أن تكون الموارد المالية متاحة، وأن يتكامل البرنامج مع المنهج المدرسي.

أهداف ومتطلبات التدخل العلاجي

يمكن أن ينفذ الاختصاصيون الاجتماعيون والنفسيون بالمدرسة عدداً من الاستراتيجيات العلمية التطبيقية على كل مستوى من مستويات التدخل ويجب أن تهدف التداخلات على المستوى المدرسي من خلال أربعة أهداف هي:



تقويم الحاجات ومنع التنمر في المدرسة:

لبناء برنامج منهجي لمنع التنمر، يعد تنفيذ تقويم الحاجات أمراً مهماً لمنع التنمر في المدارس، يزيد تقويم الحاجات وعي أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بطبيعة التنمر، وحاله، وعواقبه. (Ribgy,1995). وهذه العملية مهمة لأن عدداً من التلاميذ قد وجدوا أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة غير مدركين لمدى مشكلة التنمر (Besag,1989; Olweus,1991 ;Smith,1991 ,Zigler & Pepler,199

وتوصل مجموعة من الباحثين إلى أن المعلمين نادراً ما يتدخلون في حوادث التنمر، التي تحدث داخل الصف الدراسي، ويجب أن يأخذ تقويم الحاجات بعين الاعتبار القوي، وموارد المدرسة والمجتمع. وهناك عدد من استبانات التقويم متاحة للاستخدام مع الطلبة. راجع: (Rigby&Slee,1993; Rigby,1997) للحصول على مزيد من المعلومات. ويشمل تقويم الحاجات، والتدخلات على مستوى المدرسة الأخرى خطة لتنفيذ البرنامج الجديد، وتكوين لجنة تنسيقية، وتكوين خطة لزيادة الإشراف في مناطق المدرسة التي يحتمل حدوث التنمر فيها. (Olweus et al.,1999)، لزيادة الوعي بمشكلة التنمر في المدرسة، ومناقشة خصائص المتنمرين والضحايا (NWREL,2001).

إن البرامج التي تعلم المتواجدين في أثناء التنمر المعرفة، والإبلاغ عن التنمر لها عظيم الأثر في تقليله (Rigby , 1995) ، ويمكن تعليم المتواجدين في أثناء التنمر كيف يتم التدخل المبكر لمساعدة الضحية، ومشاركة الضحايا في الأنشطة الجماعية والإبلاغ عن التنمر للبالغين.

كما تتناول التدخلات على مستوى الطالب تطوير الكفاءة الاجتماعية من خلال تغيير معرفة الطلاب، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، ومعتقداتهم أو سلوكياتهم، باستخدام أساليب التدريس التفاعلي، وتبادل الأدوار، والتدريب، والممارسة مع الأقران، ويمكن مساعدة ضحايا التنمر على معرفة الصفات التي تجعلهم هدفاً للتنمر، ومعرفة عواقب اختياراتهم وفهمها وتعديل سلوكياتهم لتقليل الفرص في أن يصبحوا ضحايا.

ويمكن تعليم الأطفال كيفية تفسير المواقف الاجتماعية ومساعدتهم على عدم البكاء أو الهروب في كل موقف سخرية حقيقياً كان أو خيالياً، ومن المهم أن يفهم الأطفال أن الإبقاء على أنفسهم في حالة هدوء في مواقف التنمر، ربما ينخفض التنمر، حيث من الممكن أن تزيد الاستجابة تزايداً عدوانياً (Salmivalli,1999) وأنه من المهم أيضاً أن يعرف الضحايا أن مناقشة الحوادث مع البالغين يرحب البالغون بها.

وقد نُشر عدد من كتب الأطفال عن التنمر على الموقع الآتي:

http;/www.med.umich.edu/1libr/pa/pa-blbully- pcp.htm

ويجب أن تشمل التدخلات على المستوى الفردي الدعم والحماية لضحايا التنمر والمناقشات مع آباء الضحايا والمتنمرين، ويجب ألا يرى المعلمون أو العاملون بالمدرسة أن ضحايا التنمر هم من يجلبونه لأنفسهم أو معاقبتهم لعدم قدرتهم على حل مشكلاتهم. (Vessey et al.,2003) ويجب أن يبذل الاختصاصيون الاجتماعيون والنفسيون كل الجهد وأن يشجعوا الموظفين الآخرين بالمدرسة لبذل جهود مشابهة لحماية الأطفال الذين هم ضحايا التنمر، وأنه من المهم أن يتلقى المتنمرون

رسائل واضحة من العاملين بالمدرسة بأن التنمر لن يُبرر وأنه سينتهي (Dupper, 2003).

ويجب أن يشارك صانعو السياسات وأولياء الأمور في هذه العملية الكلية، وتشمل استراتيجيات مشاركة الآباء عن طريق إبلاغهم بنتائج الدراسات المسحية على الطلاب، وعرض المعلومات والتدريب على التنمر ومشاركة الآباء في لجان منع التنمر. ويجب أن يشجع أولياء الأمور الآباء على إبلاغ المدرسة إذا ما شكوا بأن طفلهم مشارك في التنمر أو ضحية للتنمر. ويجب على المدرسة عقد لقاءات مع الآباء والطلاب المشاركين في التنمر (NWREL,2001).

وتشمل التدخلات على مستوى المدرسة تشجيع المعلمين على ربط مواد منع التنمر بمناهجهم، (NWREL,2001) وهذا يمكن إنجازه من خلال عقد لقاءات صفية لمناقشة التنمر، وهذه اللقاءات الصفية من الممكن أن تساعد على زيادة معرفة التلاميذ بكيفية التدخل، وبناء فهم المشاعر الخاصة بالآخرين، وتشجيع السلوكيات والمعايير المقبولة اجتماعياً (Olweus et al.,1999) ويمكن إن يُشرك المعلمون الفصل في تأسيس قواعد داخل الفصل وتعزيزها لمواجهة التنمر، ويجب أن يناقش المعلمون أيضاً أهمية المتواجدين في أثناء التنمر في وقفه، ويجب تعليم الطلاب أن لديهم مسؤولية التدخل إذا لاحظوا شخصاً ما يتعرض للتنمر في المدرسة، ويحتاج المتواجدون في أثناء التنمر إلى تعليمهم كيف أن سلوكهم ممكن أن يدعم أو يثبط المتنمرين؟

الحاجة إلى برنامج تدخل قائم على دليل وإجراءات علمية:

لقد أصبحت مسايرة مشكلات المتنمر/ الضحية أولوية مدرسية رسمية في دول عدّة، وقد اقترح الكثير طرائق لمعالجة مثل هذه المشكلات، لكن معظم الاقتراحات إما أنها قد فشلت في توثيق النتائج أو أنها لم تخضع أبداً لتقويم البحث المنظم. وأنه من الصعب معرفة أي البرامج أو المقاييس تصلح بالفعل وأيُّها لا يصلح. وما يحُسب هو كيف يصلح البرنامج للتلاميذ وليس عدد البالغين المستخدمين لمثل هذا البرنامج.

وفي أواخر تسعينيات القرن الماضي استخدمت لجنة من الخبراء بالولايات المتحدة الأمريكية ثلاثة معايير جوهرية لتقويم أكثر من ٥٠٠ برنامج تقويماً منظماً صممت خصيصاً لمنع العنف أو لمنع مشكلات سلوكية أخرى (أربعة منهم مرتبطة بالمدرسة) (Elliott ,1999).

كما يدعم مكتب مؤسسة الولايات المتحدة لتأهيل الأحداث دعماً مادياً لتنفيذ هذه البرامج المنفصلة القائمة على الدليل في عدد من المواقع والولايات.

وفي النرويج أجرت اللجنة الرسمية المعنية بمشكلة التنمر بوزارة النرويج للتربية والبحث وشؤون الكنيسة (٢٠٠٠) تقويم مشابه من ٥٦ برنامجاً مستخدماً في مدارس النرويج لمواجهه

السلوك المشكل ومنعه، ويعد برنامج «أولويس» لمنع التنمر واحداً من أحد عشر برنامجاً منفصلاً، وهو البرنامج الذي اختارته اللجنة النرويجية.

إن نجاح أي محاولة لمنع التنمر يعتمد على فعالية برامج واستراتيجيات تناسب احتياجات مدرسة بعينها مع مراعاة الآتي في تلك الاستراتيجيات:

أولاً- يجب أن تُدعم الاستراتيجيات أو البرنامج تجريبياً.

ثانياً- يجب أن تكون فنيات البرامج مناسبة تناسباً تطورياً وذات دلالة وممتعة للطلاب.

ثالثًا- يجب أن تختار المدارس البرامج المؤثرة والحساسة ثقافياً وتوفر التدريب.

وأهم برامج مواجهة التنمر متعددة المستويات هو برنامج «أولويس» لمنع التنمر (Olweus, 2001) وسوف نتناول هذا البرنامج بشيء من التفصيل:

أولاً- برنامج أولويس متعدد المستويات لمنع التنمر:

بُنى برنامج «أولويس» على مبادئ أساسية مشتقة أساساً من بحث تطور سلوكيات المشكلة وتحديدها ولا سيما السلوك العدواني واستمر بناؤه وتطويره وتقييمه ٢٠ عاماً، ويشتمل برنامج «أولويس» على الأهداف الأربعة السابق ذكرها نفسها في أهداف التدخل العلاجي ومتطلباته.

ويشتمل برنامج «أولويس» في مكافحة التنمر على خمس خطوات أو مراحل أساسية، وهي:

المرحلة الأولى: ويستطلع فيها رأي الآباء والمعلمين والتلاميذ عن سلوك التنمر، وذلك من خلال استخدام استبانات كل على حده. تتضمن مدى معرفتهم بالتنمر، وطبيعته، وأنواعه، وآثاره، وتكون هذه الاستبانات بمثابة أدوات قياس يُستدل من خلالها على مدى نجاح البرنامج في النهاية.

المرحلة الثانية: وفيها يعقد مجلس للآباء والمعلمين والإداريين داخل المدرسة، وتطرح نتائج هذه الاستبانات وتوضح أبعاد المشكلة وآثارها، كما تبرز في هذه المرحلة أهمية الدور الذي يم[illegible] به الآباء التنمر ويواجهونه، وتتم عملية الاتفاق هنا، وتُسند الأدوار المنوطة بكل فرد، ويشرف على هذه المرحلة مدربون ذوو كفاءة عالية.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة العمل على مستوى الفصل الدراسي، وتسند إلى المعلم، إذ يع[illegible] مناقشات جادة بينه وبين الطلاب داخل الفصل يلقي عليهم القوانين والقواعد التي تمنع سلو[illegible] التنمر في المدرسة، ويبصرهم بمخاطره وما سيترتب عليه من أضرار للضحية وعقوبات للمتن[illegible]

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التدخلات المباشرة مع المتنمرين والضحايا من خلال برامج تستهدف زيادة المهارات الاجتماعية، والمهارات التوكيدية لدى ضحايا التنمر والتدريب على مهارات حل الصراعات.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التقويم أو التقييم وتتضمن نتائج البرنامج، والوقوف على مدى ما حققه من نتائج للحد من سلوك التنمر في المدرسة، وما تضمنه من معلومات ومعوقات حتى يتمكن من تفاديها فيما بعد.

ورغم تأكيد كثير من الباحثين على فعالية برنامج «أولويس» للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك آخرين طالبوا ببعض التعديلات التي تتماشى مع الاختلافات والفوارق الثقافية من مجتمع إلى آخر ومن هؤلاء (Samuel & Rhonda, 2007) .

مكونات مستوى المدرسة (استراتيجيات لتغيير الثقافة والمناخ العام للمدرسة):

١- تستخدم استبانات لتقييم طبيعة التنمر ومداه، وزيادة التوعية:

- هل استخدام الاستبانة مع الطلاب يتناسب مع مستوى فهم القراءة للطلاب المشاركين في الاستطلاع؟
- هل الطالب يفهم المصطلحات المتعلقة مثل: (المتنمر، الضحية، المتفرجون)، ومختلف أشكال التنمر؟
- هل الطالب يتفهم أنه- في الواقع- من الممكن أن يكون متنمراً؟

٢- الرئيس يجب أن يقدم أدواراً قيادية عند تنفيذ البرنامج:

- هل الرئيس مدافع قوي عن الطلاب، أو أنه يعاملهم بأنهم «أعداد فائضة»؟

٣- وضع إجراءات وقواعد للتقارير مجهولة المسمى:

- هل انخفاض أداء الطلاب يجعلهم متفهمين كيفية أو آلية إخبار أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين عن حوادث التنمر؟

٤- مجالات المدرسة جميعها تخضع لإشراف جيد:

هذا يعني أن بعض المناطق في المدرسة تحت إشراف أفضل من غيرها. فالطلاب ينقصهم الوعي حول هذه الظاهرة، ولا يعرفون كيفية التصرف حيالها.

مكونات مستوى الفصل الدراسي (الاستراتيجيات المتصلة بالمعلمين والكبار الآخرين في المدرسة)،

١- عقد اجتماعات منتظمة في الفصل لمناقشة التنمر:

- من الممكن ألا يقدر الطلاب على المشاركة الكاملة في هذا النوع من الاجتماعات. وقد يلزم دفعهم إلى تعزيز المشاركة وتمكينهم من الاستفادة من اجتماعات الفصل الدراسي.

٢- مشاركة الطلاب في وضع قواعد حول التنمر:

- لا يكون الطلاب قادرين على المشاركة الكاملة أو ذات المغزى في هذا النوع من النشاط، وقد يلزم دفعهم من أجل تعزيز المشاركة الجزئية.

٣- إدراج مفهوم التنمر في المناهج الدراسية:

- قد تكون هناك حاجة إلى إقامة بعض التعديلات من أجل أداء أعلى للطلاب؛ لإتقان المحتويات التي لها علاقة بالتنمر.
- قد تكون هناك حاجة إلى تعديلات في النظام لانخفاض أداء الطلاب في فهم محتوى المنهج المناسب تنموياً.

٤- لدى العاملين في المدرسة النموذجية جميعهم مهارات التعامل الإيجابي والتعليم التعاوني ولا يسلكون طريقاً سيئاً بغرض الهيمنة أو التنمر مع الطلاب:

- يمكن للطلاب أن يكون لديهم حساسية خاصة للتفاعلات السلبية مع الأشخاص البالغين في المدرسة.

٥- يستجيب البالغون بسرعة ويتعاطفون مع الطلاب الذين يحتاجون إلى الدعم:

- الطلاب نادراً ما يعرضون سلوكاً لإرضاء المعلم، وتجد أنه لا يستقبل من المعلمين وغيرهم من باقي موظفي المدرسة الدعم الكافي.
- قد يؤدي سلوك التنمر ببعض المعلمين إلى أن يكونوا أقل تعاطفاً مع الطالب ضحية التنمر.

٦- المعلمون يشجعون الطلاب للأنشطة والألعاب الجماعية:

- يمكن استبعاد الطلاب عن الألعاب والأنشطة؛ بسبب الصفات أو السلوكيات ذات الصلة بالتنمر، وهذا يُعد من الأهداف الرئيسة للتنمر.

٧- يجب على المعلمين إرسال رسائل واضحة مفادها أن التنمر سلوك غير متسامح فيه:

- هل الطلاب استقبلوا الرسالة؟ هل هو واضح للطلاب ذوي الفهم المحدود والمهارات المحدودة؟

٨- يشجع الآباء على الاتصال بالمدرسة إذا كانوا يشتبهون في طفلهم أنه مشترك في التنمر:

- هل أولياء أمور الطلبة ينظرون إلى مديري المدارس على أنهم حلفاء لهم؟
- هل هناك تاريخ طويل من التفاعل الإيجابي أو العداء بين أولياء الأمور والمسئولين في المدرسة؟
- هل الطفل قادر أو من المحتمل أن يوصل التنمر إلى والديه؟

مكونات مستوى الطالب (الاستراتيجيات الخاصة بمساعدة الضحايا والمتنمرين والمتفرجين).

١- يعلم الضحايا المهارات الاجتماعية كمهارات تأكيد الذات، ومهارات حل المشكلات:

- هل المناهج الدراسية ملائمة لمستوى أداء الطلاب ذوي الصعوبات؟
- هل ستضاف التعديلات؟

٢- إنشاء نظام دعم للطلاب الذين هم هدف من أهداف التنمر.

- هل الطالب قادر على تلقي الاستفادة الكاملة من نظام الدعم؟
- هل العاملون في المدارس سيوفرون الاحتياجات الفريدة التي قد تؤثر على دينامية التفاعل بين الموظفين/ الطالب؟

هذا ويعتمد تنفيذ البرنامج أساساً على البيئة الاجتماعية. وينفذ كل من المعلمين والمديرين الطلاب وأولياء الأمور دوره في تنفيذ البرنامج وفي إعادة هيكلة البيئة الاجتماعية (Olweus, 199). ولتعرف القياس التتبعي لما أنجزه المدربون لبرنامج أولويس (راجع: ملحق الكتاب).



علاوة على ذلك يجب أن يحظى المديرون بمساعدة المعلمين وأولياء ور والطلاب في تطوير سياسات تحدد التنمر المدرسي، ويمكن أن ل سياسة منع التنمر المكتوبة برسالة واضحة بأن إحداث التنمر ب بأخذ محمل الجد وسوف تُتخذ الإجراءات المناسبة نتيجة ، ويجب أن تشمل السياسة على تعريف واضح للتنمر (بأمثلة) ءات للإبلاغ عنه (Ribgy,1995).

وربما يشجع نظام الإبلاغ السري التلاميذ على الإبلاغ إذا ما تعرضوا للتنمر أو عند حدوث التنمر، ويجب أيضاً أن يشجع مسئولو المدرسة الآباء على الإبلاغ عن التنمر إذا ما شكوا أن طفلهم مشارك في التنمر، ويجب أن تصف السياسة كيفية تحديد المدرسة لحوادث التنمر، ويجب ألا تقتصر السياسات المدرسية التي تحدد التنمر بناءً على تنمر الطالب فقط. ولكن يجب أن يشمل على المنظومة المدرسية كلها (Ribgy,1995) ويجب أن يكون المعلمون والبالغون الآخرون بالمدرسة قدوة حسنة للسلوك الجيد.

محاولات تقييم برنامج أولويس:

التقييم الأول لآثار برنامج منع التنمر «لأولويس» اشتمل على بيانات ٢٥٠٠ طالب في ٤٢ مدرسة إلزامية في النرويج، وتُتبع الطلاب سنتين ونصف من عام ١٩٨٣-١٩٨٥ (Olweus, 1991; Olweus & Alsaker ,1991). وكانت النتائج كما يأتي:

١- انخفاضات ملحوظة بنسبة ٥٠٪ في مشكلات (الضحية/ المتنمر) بعد ٨ أو ٢٠ شهراً من التدخل.

٢- انخفاضات واضحة في السلوك العام المضاد للمجتمع مثل: التخريب، والشجار، والسرقة، وشرب المسكرات، والغياب.

٣- تحسن ملحوظ في المناخ الاجتماعي للصفوف، وتزايد في قناعه التلميذ بالحياة المدرسية.

وكانت الفروق بين المجموعة الضابطة، ومجموعات التدخل دالة دلالة كبيرة في اتجاه مجموعة التدخل (التجريبية). وتوصل البحث إلى أن التغيرات المسجلة في خفض مشكلات التنمر/ الضحية وأنماط السلوك المرتبطة به كانت نتيجة لبرنامج التدخل وليس لأي عامل آخر. وكانت الردود الجزئية للبرنامج في الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وألمانيا قد أدت إلى نتائج متشابهة رغم كونها أضعف- إلى حد ما- في حجم تأثيرها (Olweus & limber, 1999; Smith& Sharp, 1994).

وفي عام ١٩٩٧ – ١٩٩٨ سجلت مره أخرى دراسة على ٣٢٠٠ طالب من مدارس النرويج تحسناً واضحاً لبرنامج «أولويس» الذي طُبق هذه المرة ستة أشهر فقط.

ويشير كل من (Dishion , Mc Cord & Poulin , 1999 ; Gottfredson , 1987 ; Lipsey 1992,) إلى أن تدخل الشخص غير المدرب من أجل خفض التنمر أو مواجهته غالباً يكون تأثيرات سلبية غير متوقعة.

وفي تقييم ثالث أجراه (Olweus,1999 - 2000) لبرنامجه على ٢٣٠٠ طالب من ١٠ مدارس

بعضها لديه نسب مئوية من طلاب بخلفيات مهاجرة ووجد انخفاض ٥٠ ٪ من سلوكيات التنمر.

وربما ترجع فعالية برنامج أولويس ١٩٩٣ ونجاحه إلى أنه بُني على إعادة بناء البيئة الاجتماعية، من خلال مبادئ أساسيه أربعة: الدفء، والاهتمام الإيجابي، ومشاركة البالغين، والحدود الصارمة للسلوك غير المقبول، وتطبيق العقوبات غير البدنيه وغير العدائية، ويجب أن يتصرف البالغون سواء في المدرسة أم البيت كذوي سلطة في بعض الاتجاهات. وتُرجمت المبادئ الأساسية الأربعة إلى مقاييس محدده صُممت على المستوى المدرسي، والصف، والمستوى الفردي التي قُيِّمت لتكون عناصر جوهرية مهمة لتنفيذ ناجح لبرنامج التدخل «أولويس» (Olweus & Alsaker, 1991). ويجب ترجمة هذه العناصر إلى سياسات واضحة مكتوبة للمدارس.

وأقر «أولويس» أنه بعد تنفيذ البرنامج انخفضت مشكلات التنمر بنسبة ٥٠- ٧٠ على مدى عامين. واشتمل هذا الانخفاض التنمر المباشر وغير المباشر والتنمر على الآخرين للذكور والإناث.

ورغم ما أكده «أولويس» في دراساته التتبعية لبرنامجه، فإن عدداً من الدراسات الأخرى كشفت نتائج معاكسه حيث توصلت دراسة إيسلا وسمث، وسمث وشارت» (Eslea & Smith ,1998 ; Smith & Sharp ,1994) عدم فعالية برنامج «أولويس» في المدارس الثانوية موازنة بالمدارس الابتدائية حيث وصل انخفاض السلوك التنمري فيها من ١٥ ٪ - ٨٠ ٪.

ورغم أن المؤشرات البحثية السابقة تؤكد على فعالية برنامج «أولويس»، فإن سؤالاً وجيهاً يُطرح وهو: إذا ما كان تنفيذ برنامج «أولويس» ونجاحه مرتبطين بمعدلات التنمر في المدارس. وإذا كُشف عن مثل هذه العلاقة، فهل فعالية البرنامج ترتبط بأحداث المناخ المدرسي؟ (Sharp, 1994).

وفي أواخر عام (٢٠٠٠) قررت مؤسسة النرويج للتربية والبحث ومؤسسة شئون الأطفال والأسرة عرض برنامج «أولويس» لمنع التنمر على مدى واسع من المدارس النرويجية الإلزامية والعليا الأولية على مدى سبع سنوات لتقييم فعاليته. واستخدمت إستراتيجية تدريب المدرب رباعية المستوى للنشر. وفي جامعة بيرجن النرويجية تدرب مجموعة أولويس ضد التنمر في مركز البحث للارتقاء بالصحة وتشرف على مجموعة من المعلمين المختارين على وجه الخصوص الذين يقوم كل منهم بتدريب أشخاص أساسين وتوجيههم في عدد من المدارس. وحينئذٍ فإن الأشخاص الأساسين مسؤولون عن قيادة مجموعات مناقشة أعضاء هيئة التدريس في كل مدرسة مشاركة. وتركز هذه المقابلات أساساً على أربعة عناصر وموضوعات أساسية للمشكلة (Olweus, 1993, 2001).

ويتكون تدريب المعلمين المرشحين من ١٠- ١١ لجنة يومية على مدى ١٦ شهراً من خلال هذه المقابلات اليومية، ويستقبل المرشح المعلم استنتاجات مستمرة من مجموعة أولويس من خلال الهاتف أو الإيميل.

وفي تنفيذ هذا النموذج الخاص بتدريب المدرب في الولايات المتحدة الأمريكية، بدعم مادي من مؤسسة الولايات المتحدة للإصلاح، ومؤسسة الولايات المتحدة للصحة، والخدمات الإنسانية، قد أُجريت بعض التعديلات لتهيئة الفروق الثقافية والقيود العملية أو تذليلها. وتشكيل أربع أو خمس لجان يومية.

ثانياً- برنامج المدخل الكلي:

في عام (١٩٩١) ظهر مشروع «شيفلد» (Sheffield) الذي أعده كل من «شارب وسميث» (Sharp & Smith) وهو ما يعرف ببرنامج المدخل الكلي للمدرسة، ويتضمن هذا البرنامج استراتيجيات قائمة على التدخل السلوكي والتربوي أهمها ما يأتي:

١- مواجهة التنمر من خلال المنهج، ويتم ذلك من خلال تناول قضايا التنمر ومناقشتها في منهج دراسي، وتستخدم في ذلك أشرطة فيديو، وأداء الدور، وذلك بهدف زيادة الوعي لدى الطلاب عن التنمر، وأساليب مكافحته، وزيادة الفهم لدى الضحية، ومساعدته على اتخاذ إجراءات معينة لمقاومة التنمر، وتعلم الطلاب كيفية إدارة علاقاتهم مع الآخرين، وتوضيح أسباب التنمر، وما الآثار المترتبة على كل من المتنمر والضحية والمتفرجين؟ وما الإجراءات التي تتخذ لوقف التنمر؟ ويمكن أيضاً استخدام المسرح المدرسي، أو السيكودراما لزيادة الوعي بسلوك التنمر وما يترتب عليه من آثار نفسية حيث يعد استخدام السيكودراما من الوسائل الفعّالة لمكافحة التنمر. ولقد درس «بيلي وسكوت» (Beale & Scott,2001) دراسة تستهدف خفض سلوك التنمر من خلال إعداد مسرحية بعنوان «خفض سلوك التنمر لدى المتنمرين» تضمنت حوارات توضيح الآثار السلبية الناجمة عن ممارسة التنمر، ومدى ما يعانيه الضحية من آثار نفسية وجسمية سلبية نتيجة وقوعهم ضحية للتنمر، كما تضمنت حوارات للتلاميذ الضحايا بهدف تزويدهم بالمهارات الضرورية التي تساعدهم على مواجهة المتنمرين، ومعنى هذا تزويد الطلاب بمعلومات مهمة عن التنمر وأسبابه وآثاره، وذلك في سياق منهج دراسي يقدم لهم.

٢- مشاركة الطلاب في وضع حلول فعّالة للتنمر.

٣- العمل مع التلاميذ المتنمرين والضحايا، ويتضمن ذلك تدريب الطلاب الضحايا على مهارات التوكيدية، وتوفير الدعم، والمساندة لهم، وذلك من خلال جماعات مساندة للضحايا وتعليمهم أيضاً أساليب حل الصراعات وتقديم الخدمات الإرشادية والنفسية للمتنمرين والضحايا، ومناقشة كيفية معايشة كل من المتنمر والضحية معاً داخل المدرسة، فالمتنمر يتعين عليه أن يعترف أن لدى الضحية مشكلات وعليه أن يساعده في التغلب عليها.

٤- الإشراف والرقابة على الملاعب والأماكن التي يحدث فيها التنمر داخل المدرسة، وتدريب المعلمين والمشرفين على كيفية تشجيع الطلاب على السلوك التعاوني.

ثالثاً- برنامج الضبط الذاتي:

يشير التحليل النظري لمفهوم الضبط الذاتي وفقاً للاتجاه السلوكي إلى أنه امتداد لقوانين السلوك الإجرائي حيث يقال إن الفرد ضبط سلوكه إذا استطاع ضبط المتغيرات ذات العلاقة الوظيفية به (Goldfried & Merbaum,1973).

ويمكن تعريف إستراتيجية الضبط الذاتي بأنه السلوك الذي يتيح للشخص أن يتحمل المسؤولية عن أفعاله؛ لأنه يتحكم في الأحداث الداخلية والأحداث الخارجية، ويطبق الشخص هذا السلوك تطبيقاً مقصوداً حتى يحقق الأهداف التي وضعها لنفسه. فالشخص يختار الأهداف ويطبق الإجراءات التي توصله إلى تحقيقها حتى يمتلك الشخص الضبط الذاتي عليه أن يلتزم بالأهداف وأن يطبقها (هارون،١٩٩٢).

ووفقاً إلى أن الفرد قادر على ضبط ذاته فقد شهدت إستراتيجيات الضبط الذاتي تطوراً في السنوات الماضية وذلك لأن ضبط الإنسان لسلوكه لا يختلف عن عملية ضبط الإنسان لسلوك الآخرين (Ollendick & Cerny,1981).

وقد كان العالم «سكنر» (Skinner) أول من أكد هذا الأمر فهو يرى أن الإنسان عندما يضبط نفسه، أو يختار شيئاً معيناً، أو يفكر بحل مشكلة معينة، أو يحاول تفهم ذاته تفهماً أفضل فهو يسلك وهو يحاول ضبط سلوكه بالطرائق نفسها التي يستخدمها لضبط سلوك الآخرين من خلال ضبط المتغيرات المسؤولة عن السلوك (الخطيب،١٩٨٧).

وقد وصف «سكنر» (Skinner) عام ١٩٥٣ الطرائق التي يستخدمها الفرد في ضبط سلوكه ذاتياً وهذه الطرائق هي:

- التقييد الجسدي:

يقيد الفرد أو يمنع نفسه جسدياً من أجل الامتناع عن قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه ووضع يديه في جيوبه حتى لا يقوم بحركات تدل على غضبه، أو قد يوضح الطفل المتنمر ...رفة خاصة كي لا يعتدي على الآخرين ولا سيما إذا كان طفلاً صغيراً لا يستطيع الأبوان ...طرة عليه.

- تغيير المثير:

يضبط الفرد ذاته عن طريق تحكمه بالمثيرات البيئية التي تهيئ حدوث السلوك التنمري ومحاولة تغيير المثير المسبب للسلوك غير المرغوب فيه (التنمري) أو تبديله بسلوك آخر مرغوب فيه، مثال: نكتب قائمة بالأغراض التي نريد شراءها من السوق كي لا نصرف نقوداً كثيرة وكي لا ننسي ما نريد شراءه.

- استخدام المثيرات المنفرة:

قد يستخدم الفرد بعض المثيرات المنفرة أو المؤلمة لضبط سلوكه، فقد يضع ساعة المنبه لمنع نفسه من الاستمرار في النوم.

- التعزيز الذاتي/ العقاب الذاتي:

يستطيع الفرد المتنمر ضبط ذاته عن طريق استخدامه لأسلوب التعزيز الذاتي حيث إن الإنسان رغم إمكان حصوله على المعززات وقت يشاء، إلا أنه لا يفعل ذلك إلا بعد تأديته للسلوك المرغوب فيه. مثل الطالب الذي يمنع من مشاهدة التلفزيون حتى ينتهي من دروسه، كذلك يستطيع الإنسان ضبط ذاته من خلال العقاب الذاتي مثل الذي يحرم نفسه من الذهاب إلى الرحلة المدرسية لحصوله على علامات متدنية في الامتحانات.

الانشغال بشيء آخر يستطيع الطفل المتنمر ضبط سلوكه عن طريق انشغاله بأشياء معي بهدف الامتناع عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه الذي يريد تقليله مثل ممارسة الفرد للكتا بدل أن يجلس في البيت من دون عمل مفيد، وبهذا يتغلب على المشكلة التي يعانيها أو أن يشغل الم الطالب ذا النشاط الزائد بأنشطة رياضية يحبها.

- العقود:

يستطيع المتنمر أن يضبط ذاته من خلال كتابة تعهد على نفسه بعدم قيامة بالسلوك المرغوب فيه مثل أن يكتب تعهداً سلوكياً مع مرشد مدرسته بعدم تكرار غيابه عن المدرسة.

وتأكيداً لفاعلية هذا البرنامج وضع «كانفر» (Kanfer,1973) نموذجاً مشهوراً في الض الذاتي اشتمل على ثلاث مراحل هي:

أولاً- مرحلة المراقبة الذاتية:

تشمل هذه المرحلة وصفاً دقيقاً لسلوك المتنمر وتحديده حيث ينتبه الفرد المتنمر ا متعمداً لسلوكياته، وجمع معلومات حول الأسباب التي توجه سلوكه ولا سيما السلوك الذي في تعديله.

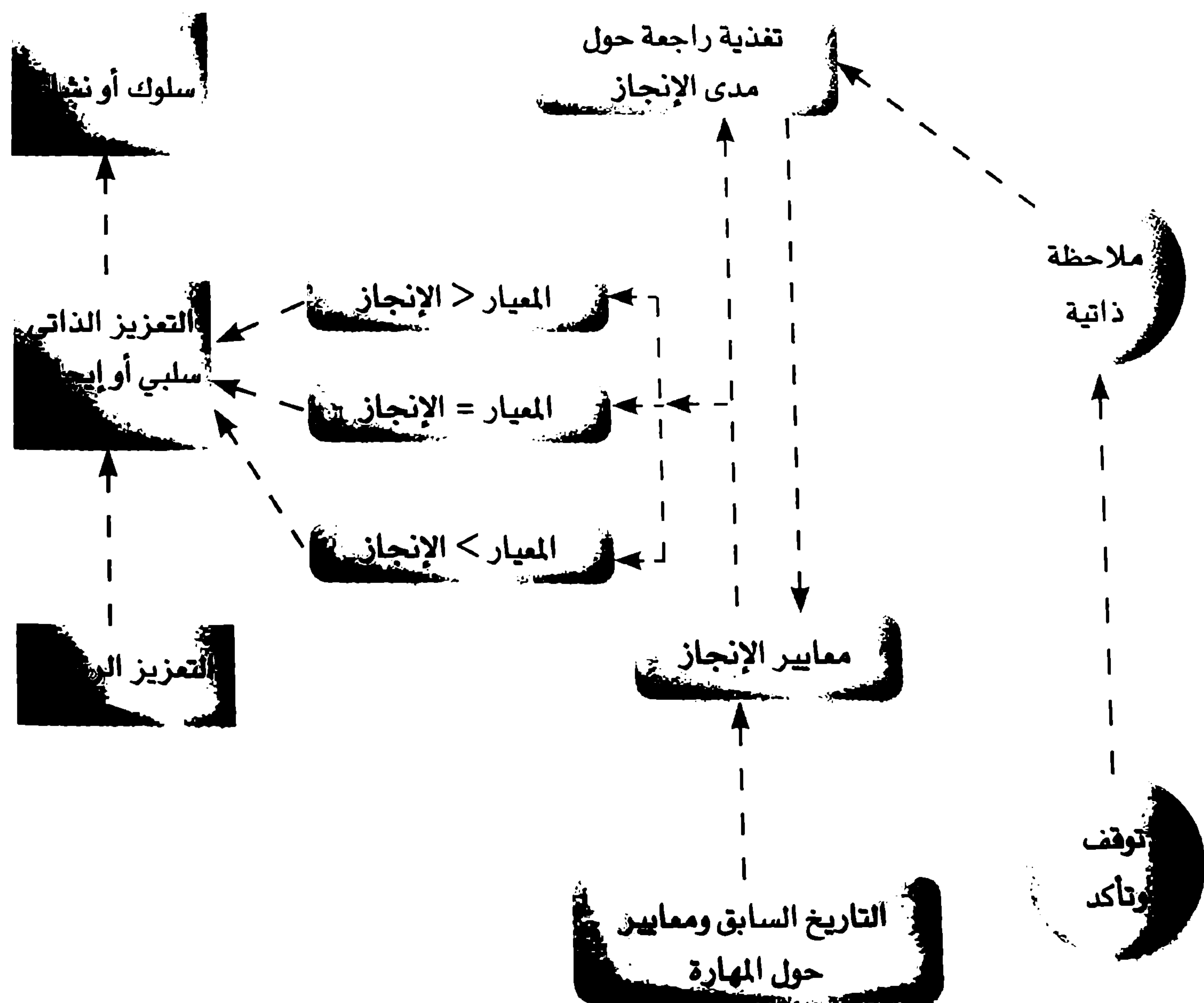
ثانياً- مرحلة التقييم الذاتي:

يضع المتنمر في هذه المرحلة معايير وأهدافاً وتوقعات لما يجب أن يكون علية سلوكه بناء على المعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يوازن الفرد المتنمر في هذه المرحلة بين السلوك الذي قام به وبين المعايير والأهداف التي وضعها، أي يسأل نفسه هل أنجز الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه؟ كذلك يحصل الفرد في هذه المرحلة على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها إذا كان سلوكه ما زال بحاجة إلى تعديل أم لا.

ثالثاً- مرحلة التعزيز الذاتي:

في هذه المرحلة يعزز المتنمر ذاته إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها نتيجة لقيامة بالسلوك الصحيح أو يعاقب نفسه إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها نتيجة لعدم قيامة بالسلوك المرغوب فيه (Kanfer &Goldstein,1984).

والشكل التالي يوضح مراحل عملية الضبط الذاتي وفقاً لنموذج «كانفر».



شكل (١٢) نموذج كانفر لمراحل الضبط الذاتي

وبشكل عام فإن برامج الضبط الذاتي المستخدمة في تعديل السلوك تعتمد على العناصر الآتية:

١- رغبة الفرد وإيمانه بضرورة تغيير سلوكه.
٢- يجب تحديد السلوك المستهدف وتعريفة وأهمية تغيير السلوك في حالة حدوثه.
٣- غالباً تبدأ برامج الضبط الذاتي بالمراقبة الذاتية حيث إنها توضح للفرد طبيعة سلوكه وحجم المشكلة التي يعانيها.
٤- يعد التعزيز الذاتي العنصر الأساسي في عملية الضبط الذاتي (الخطيب، ١٩٨٧).

ورغم أن الضبط الذاتي قد يبدو غير واقعي ومن الصعب تحقيقه سوى مع الأطفال الكبار والبالغين، إلا أن نتائج البحوث العلمية أوضحت إمكان تطبيق هذا الإجراء بفاعلية في كثير من الأحيان ولدى فئات عمرية مختلفة. وهذا ما أكده فارمر وآخرون (Farmer et al.,2010) أنه يجب على معلمي الأطفال المضطربين انفعالياً أو سلوكياً أو من ذوي السلوك الفوضوي أن يستخدموا استراتيجيات الضبط الفعالة، ولا سيما تلك الأساليب التي تقوم على تعليمهم الضبط الذاتي أو ضبط النفس، وذلك في سبيل الحد من سلوكياتهم الفوضوية، وفضلاً عن ذلك فإنه ينبغي على المعلمين أن يوفروا قدراً أكبر من التعليم الفعال للمهارات الدراسية والاجتماعية التي يمكن أن تسمح لأولئك الأطفال أن يتعلموا، ويعيشوا، ويعملوا مع الآخرين.

وقد تناولت العديد من الدراسات إستراتيجية الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني بما يشمله من عنف وتنمر حيث أشارت دراسة أجراها «بيرك» (Burke,1988) على خمسة أفراد تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٠ عاماً، وكان لديهم سلوك تنمري جسدي، استخدموا معهم: أسلوب الضبط الذاتي، وضبط البيئة، والتعزيز الرمزي، والتعزيز الذاتي، إلى وجود فعالية إيجابية للإستراتيجيات السابقة في خفض السلوك التنمري لديهم.

كما أجرى «سميث»(Smith, 1991) دراسة استخدم فيها برنامجاً أطلق علية اسم Zipper ويتكون هذا البرنامج من: (إغلاق الفم، وتعريف المشكلة، والتوقف، وتحمل المسؤولية، وتعرف بدائل أخري، وارجع من جديد) بالإضافة إلى أداء الدور والتدريب اللفظي على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية الذين يعانون مشكلة العدوانية، ودلت النتائج على فاعلية البرنامج في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة.

رابعاً- نموذج المتنمر / الضحية / المتفرج The Bully-Victim-Bystander Model:

هناك عدد من الباحثين تبنوا فكرة هذا النموذج بوجهات نظر مختلفة فنجد على سبيل المثال: نموذج (Dreikurs & Soltez, 1964) اعتمد في بنائه على نظرية الجماعة «لأدليريان»

Adlerian Group التي تشير إلى أن الاتجاه الصحي هو الإحساس بالفردية من خلال الجماعة وإحساس الآخرين بسعادتهم، من دون وجود للصراعات الداخلية بين الجماعة. ويقر Dreikurs & Soltez إلى أن نموذج المتنمر/ الضحية/ المتفرج يقوم على الانتماء إلى الجماعة المدرسية، وإذا حدث وعُزل أحد الأفراد عن تلك الجماعة فإنه يصبح ضحية، وهناك من الأفراد من يجاهد بأي طريقة من أجل إثبات قدرته ونفسه لكي يجد لنفسه مكاناً في الجماعة. وهذا ما يسمى بالمتنمر، والعنصر الثالث هم المتفرجون حيث يشير Dreikurs & Soltez إلى أنه إذا تحدد المتنمر والضحية فإن الآخرين من أفراد الجماعة يعدون متفرجين.

وهناك نموذج آخر للمتنمر/ الضحية/ المتفرج، نرى فيه أن التنمر هو جزء من عملية تفاعل لها أدوار اجتماعية رئيسة ثلاثة، ولها عدد محدود من الأنماط الفرعية وقد طور هذا النموذج (Twemlow; Sacco & Williems,1996) وفي الحقيقة أن هذا النموذج يشبه نموذج «أولويس» (Olweus,1991) الذي طُبق على المدارس الاسكندينافية.

وهذا النموذج يشير إلى عملية ثلاثية الأبعاد: (الضحية، والمتفرج، والمتجنب) وكأنها مسرح يمثل فيه: الطلاب، والمعلمون، وفريق العمل الإداري، وفريق العمل المعاون، وأولياء الأمور الأدوار في مختلف المواقف الدرامية التي يمكن فهمها على أنها مزيج متغير للأدوار من التنمر إلى الوقوع ضحية التنمر إلى المتفرج، وهكذا فإن أي شخص يمثل المتنمر أو الضحية سيكون من خلال مشارك ثالث هو الجمهور والمتفرجون، ودور الاختصاصي النفسي في هذا النموذج هو توضيح عناصر البرنامج، وأثر سوء استخدام السلطة في العلاقات بين الأطفال بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلمين وبين أولياء الأمور وفريق العمل المدرسي.

خامساً- برنامج CAPSLE:

هذا البرنامج له مكونان رئيسان يجب استخدامهما في المدارس منها: عدم التسامح للمتنمر، والمتفرج، والضحية، والمكون الآخر يستند إلى الفنون القتالية ويسمى المحارب اللطيف، وهذان البرنامجان يمكن استخدامهما إذا توافرت الشروط في المدرسة بوجود برنامج الإرشاد من خلال الأقران وبرنامج برونو وهو أسلوب للتعامل مع الكبار.

أ- نموذج عدم التسامح Zero Tolerance:

يعتمد هذا النموذج على وضع ملصقات في أماكن استراتيجية في المدرسة تُصور السلوك المرغوب فيه حتى تقوي الفكرة الرئيسة للنموذج وهي: (لا تسامح مع المتنمرين)، وتغطي الملصقات الموضوعات الآتية:

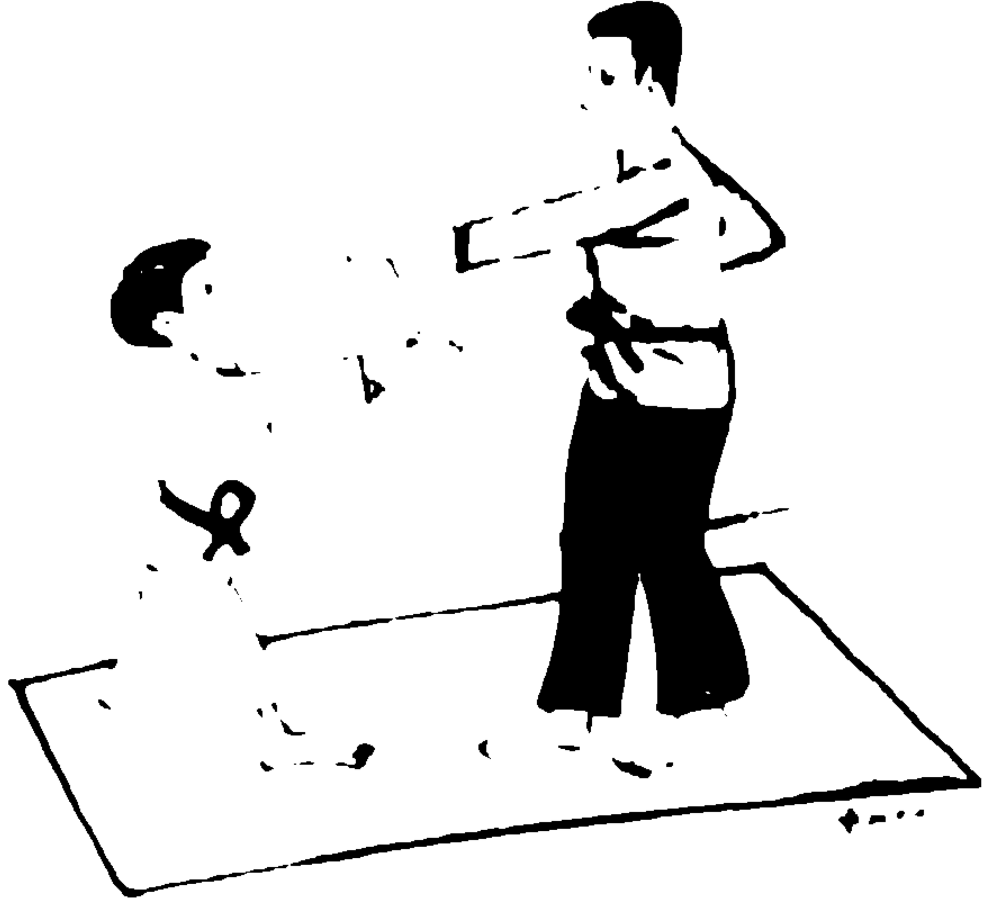
وسائل للتعامل مع المتنمرين.	الأخلاقيات والمهارات الاجتماعية للطالب المثالي في المدرسة.
هل أنت متنمر؟	من المحارب اللطيف؟(تأكيد خدمة الآخرين والتعاطف معهم)
هل أنت ضحية ؟	هل أنت سريع الغضب؟
هل أنت متفرج؟	الاستجابة التي تحمي الذات (هي طريقة سريعة لاسترخاء الجسم).
حق التعبير (وسيلة للتفاعل غير القصري مع الناس).	

بعد ذلك يدعم البرنامج بمناقشة الملصقات في الصف الدراسي حول العلاقة بين: المتنم الضحية، المتفرج، إما على شكل نصف ساعة للمناقشة، أو حصة كاملة لكل صف دراسي، ويواص المعلمون تدعيم هذه التقنيات كنوع من الفكاهة (نكتة اليوم، وذلك للمحافظة على الوعي بأهم التعامل مع الصراعات على السلطة).

وهناك ورشة عمل في كل فصل دراسي عن صراع السلطة في الأسرة، تدار إدارة مشت بين أولياء الأمور وبين منسق برنامج (CAPSLE) وتستخدم ورش العمل فكرة تمثيل الأ للمساعدة على فهم التنمر وتقديم الحلول للخلافات الأسرية، وتوضع جوائز عدة لكل صف در عندما ينجح هذا الفصل في إبعاد النزاع والصراع عن الصف وعن المدرسة، ويشمل ذلك ت عَلَم خاص لكل صف وتحصل المدرسة على علم السلام، أما الأطفال الذين يسببون الاضط فيأخذون علماً منكساً، وإذا تمكنت المدرسة من قضاء ١٥٠ يوم متتالية من السلام يقترح زيارات لكبار الشخصيات المحلية مع الاهتمام بأنواع التشجيع الأخرى مثل: البادجات، والأ والاستيكر، وكلها تصور مظاهر مختلفة للعلاقة بين المتنمر، والضحية، والمتفرج.

في كل نشرة شهرية من نشرات المدرسة يكتب مقال بقلم أحد العاملين في البرنامج حول مظاهر التنمر وكيفية استجابة المدرسة له، وتلتقي المجموعة القيادية لبرنامج (PSLE شهرياً مع فريق الصحة النفسية المدرسية الذي يشمل مدير المدرسة وأحد العاملين في الصحي (عادة الاختصاصي النفسي) وممثلين عن كل جانب من جوانب البرنامج بما ف الأطفال الأكبر سناً.

ب- نموذج المحارب اللطيف The Gentle Warrior Program:



كل مدرسة تطبق وحدة تدريبية لمدة ١٢ أسبوعاً، إما بواسطة متخصصين في فنون القتال من خارج المدرسة، أو من خلال مدرس التربية البدنية، وفي جلسة أسبوعية يشارك فيها طلاب الفصل كلهم من دون تقديم اعتذارات مرضية، وتشمل خطة الدرس العناصر الآتية: فترة راحة، فترة للسؤال والجواب حول مناقشة احترام الذات وضبط النفس واحترام الآخرين، ثم تمرينات وتمديد وتقوية العضلات مع بعض مهارات الفنون القتالية، ورغم أنه لا يسمح بالركل أو اللكم، يجب المحافظة على التوازن وعلى السقوط الآمن. واتخاذ مواقف الدفاع وحماية الجسم والتقنيات المختلفة المتصلة بذلك، كما أن هناك جانباً مرحاً من تمثيل الأضواء لتصوير العلاقة بين المتنمر والضحية والمتفرج، وإذا تيسر الأمر يمكن قراءة القصص المختارة من المصادر الكلاسيكية المتنوعة التي تصور مظاهر السلوك القويم، والمصادر يمكن أن نجدها في بعض المؤلفات الهادفة التي تخاطب الأطفال، وتنشر مجموعة من نصائح أولياء الأمور كل أسبوع مع وجود ملف يحمله الطفل إلى منزله ليشير إلى الوالدين بالتعامل مع المشكلات الخاصة بأطفالهم لتعزيز المهارات الاجتماعية والبدنية التي تعلمها الأبناء ويشجع أولياء الأمور والمعلمين على المشاركة في البرنامج.

يجب أن نلاحظ أن استعمال الفنون القتالية رمزي حتى تنخرط المدرسة في المناقشة الجارية صراعات السلطة والتفاعل بين المتنمر والضحية والمتفرج، كما يمكن أن تكون هناك مهارات نشطة أخرى لها الفاعلية نفسها، على سبيل المثال: الرياضات المختلفة، والتمثيل المسرحي، المناظرات والمناقشات.

تقييم برنامج CAPSLE:

قيم البرنامج على مدى أربع سنوات على يد كل من (Twemlow; Fonagy; Sacco; Evans; Gies & Ewbank, 2...) من خلال مجموعة دراسات تجريبية شملت تطبيق البرنامج على ...تين إحداهما أطلق عليها المدرسة التجريبية (التي طُبق فيها البرنامج) والأخرى كانت ... (لم يُطبق عليها البرنامج) وتبين أن هناك نقصاً شديداً في الإخطارات غير الرسمية إلى المدرسة عن المشكلات الخطيرة موازنة بالمدرسة الضابطة، كما أن نسبة حضور الطلاب لانتظار خارج المدرسة بعد بداية اليوم الدراسي تحسنت لدى العينة التجريبية على مدى ...نوات الأربع، كما تبين وجود تحسن دال في التحصيل الدراسي لطلاب المدرسة التجريبية

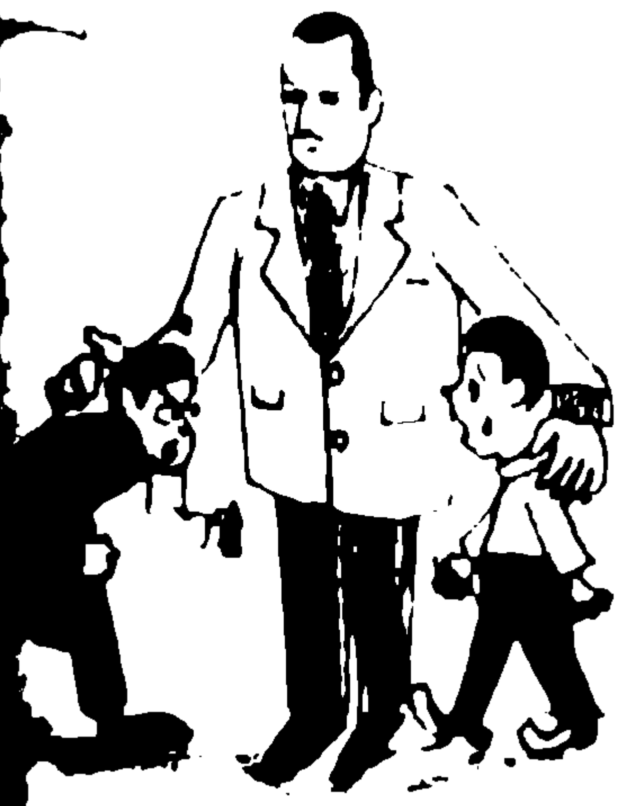
تراوح من ٤٠ ٪ إلى ٥٨٪ ولاسيما في درجات القراءة (عند مستوى دلالة ٠,٠٠١) موازنة بطلا
المدرسة الضابطة.

كما تبين أنه بحلول العام الثاني من تطبيق هذا البرنامج كان متوسط وقت الحصة ٤٥ دقي منها ٢٠ دقيقة كانت فقط تخصص لتهدئه الطلاب وإجلاسهم في مقاعدهم، أما بعد البرنام فقد أصبحت كل فترة الحصة فترة فعالة، ومهيأة لعملية التدريس، كما لوحظ أن الطلاب الأك سناً كانوا أكثر استجابة وتحسناً موازنة بالطلاب الأصغر سناً.

أما تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لدى الأطفال في برنامج (المحارب اللطيف) فقد تب أيضاً أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في درجة الاعتماد على الغير، والميل إلى الانسحاب، وتراجع سلوك الضحية، وعموماً فإن هذه النتائج للبرنامج كانت أكثر وضوحاً لتغيير الأطفال الذين كا ينسحبون في هدوء كضحايا، وكان تحصيلهم الدراسي ضعيفاً عن أي مجموعة من المجموع الأخرى، وكذلك مؤشر كبير لتحسن الأداء الشامل للمدرسة، وكذلك تحسن أداء الطالب الفر تحسناً ظاهراً.

سادساً- برنامج برونو The Bruno Program:

يعتمد هذا البرنامج على أهمية المجاز الرمزي والوقاية والحماية من الكبار (Twemlow, 1997; Twemlow & Sacco, 1996)، وقد تطور هذا البرنامج من خلال ال في مدارس جامايكا، ولقد أُستخدم اسم برونو للتعبير عن الموجهين من الكبار كمصطلح استخ أطفال جامايكا ليصفوا به كلب الحراسة المخلص الذي لا يصدر عنه أي سوء لكنه يساعد وي ويتعاطف، وهذا الجو اللطيف الدافئ يمكن أن يصنع موقفاً مجازياً كوسيلة للتواصل الثقا المدرسة وبأن هناك ضبطاً ونظاماً يغير الأجواء.



يفضل أن يكون الموجهون الكبار من الذكور ويُختارون من الأماكن المحيطة، وربما من المؤسسات المخصصة للمتقاعدين، ويساعدهم الطلاب الأكبر سناً وذلك لمراقبة الصراعات في أجواء المدرسة، ويكون هؤلاء الأشخاص أكثر نشاطاً وملاحظة في أثناء فترات الفرصة وساعة الغداء وقبل بدء الدوام المدرسي وبعده، ثم تدريجياً وبقليل من الانخراط في الفصول الفعلية يستعين المرشد أو القائم بالبرنامج بأحد طلاب الصف الخامس مثلاً ليساعد المرشد في بعض الأدوار التي ينفذها، وهذا ما أطلق عليه الحراسة الفخرية لضحايا التنمر.

سابعاً- برنامج توجيه الأقران Peer Mentorship Program:

يُختار طلاب من المدرسة الثانوية بوصفهم موجهين مع الكثير من طلاب المدرسة الابتدائية. ويستفيد طلاب المدرسة الثانوية من اشتراكهم حيث إن لديهم أيضاً في كثير من الأحيان متاعب مع التخريب، ويعطون نوعاً من التقدير على العمل الذي يقومون به، وفي مرات عدة في الأسبوع يساعدون الطلاب في التعلم الأكاديمي وفي حل الخلافات والصراعات، وبشكل ما يساعدون الأطفال في تحديد مشكلاتهم الشخصية، ويدرس الطلبة كبار السن (الموجهون) أسبوعياً على التعامل بلطف، وعلى مساعدة الأطفال في حل مشكلات العنف الجسدي، والتأكيد على أهمية المحافظة على الكلمة وألا يتصرفوا تصرفاً متعالياً، وأن يكونوا متسامحين ومتعاطفين وأمناء ومخلصين ويُدَّرب الموجهون على أدوار تمثيلية وحوارات متعددة تضعهم في مواقف مختلفة، على سبيل المثال: كيف يتعامل مع طفل لا يتوقف عن البكاء؟ أو طفل غير متعاون؟ أو طفل منعزل ومنسحب؟... وهكذا.

ثامناً- برنامج تعليمي نفسي مقترح:

إن المعلمين الناجحين والمتمكنين للطلبة المشكلين سلوكياً ولا سيما المتنمرين يستخدمون مجموعة مداخل وأساليب لترسيخ النظام والانضباط في صفوفهم تؤدي إلى إدارة السلوك وتحسين المشكلات السلوكية والانفعالية، ومن أفضل الطرائق والخطوات العملية التي ذكرها كل من « هنلي، ورامسي، وألجوزين» (Henley; Ramsey & Algozzine ,2002) التي يمكن أن يستخدمها المعلم هي:

أولاً - تعليم أفضل للطلبة المتنمرين:

- تَعرف الفروق بين السلوك المزعج والمشوش.
- انظر وابحث في الأعمال الصفية النمطية وممارسات الانضباط التي يمكن أن تسهم في مشكلة التنمر.
- اعمل على تطوير علاقة ثقة مع الطالب المزعج ، الثقة هي أساس النمو الاجتماعي- العاطفي.
- استخدم تعديل السلوك استخداماً نظامياً. لا تستخدم تعديل السلوك كطريقة لتبرير العقاب.
- زُر طلابك زيارات منزلية لكل طالب في صفك لتحديد المهارات التكيفية اللازمة للبيئات خارج المدرسة.
- اطرح الدروس بصيغة ترتبط بالممارسة الشخصية لطلابك.
- نمذج اللغة والسلوك الذي تريد أن تنميه لدى الطلاب.

ثانياً- تحسين ضبط النفس:

- هيئ مخططاً يشتمل خانات تدخل فيها بطاقات الفهرس وعليها اسم كل طالب. علق المخطط أمام الصف ليراه الطلبة جميعهم. عندما لا ينجح طالب ما في عرض ضبط للنفس يزيل بطاقته ويحضرها إليك. لاحظ التاريخ على البطاقة وصف المشكلة بإيجاز. ضع البطاقة على طاولتك فترة زمنية محددة سلفاً (كأن تكون دقيقتين أو عشر دقائق أو ثلث ساعة). تفحص المخطط دورياً وكافئ الطلبة الذين ما تزال بطاقاتهم في مكانها الصحيح بمعالجة خاصة. ابدأ كل يوم البطاقات كلها في المخطط.
- هيئ أوضاعاً مصطنعة يكون الهدف منها عرض سلوك ضبط النفس، ليناقش الطلبة الطرائق الإيجابية والسلبية للاستجابة لتلك الأوضاع، ليتحدثوا عن النتائج المحتملة لكل استجابة مختلفة.
- زود الطلبة بعدد محدد سلفاً من التذاكر كل صباح. خذ بطاقة «تذكرة» في كل مرة يخفق فيها الطالب في عرض ضبط النفس، وفي نهاية اليوم اجمع كل ما تبقى من التذاكر وأجر سحباً لجائزة خاصة.
- اختر فاصلاً زمنياً وزود التذاكر للطلبة الذين يعرضون ضبطاً للنفس في أثناء ذلك. ضع التذاكر في صندوق يانصيب وأجر السحوبات دورياً لمكافأة سلوكهم.

ثالثاً- تحسين احترام الذات:

- ليسجل الطلبة أفكاراً ومشاعر إيجابية بشأن أنفسهم كل يوم. اعمل باتجاه تحقيق هدف يتمثل بإعطاء خمسة وعشرين فكرة إيجابية في دقيقة واحدة. ليخطط الطلبة لتقدمهم تجاه هذا الهدف.
- عرّف بالمهارة أو النشاط الذي يقوم به الطالب الذي يعاني مشكلة الاحترام الذاتي قياماً جيداً جداً. حضر شريط فيديو لمدة ربع ساعة للطلبة يوضح المهارة أو النشاط. أظهر دورياً شريط الفيديو للصف واجعله متاحاً للمشاهدة الفردية خلال وقت الفراغ.
- خذ دقيقة مرات عدة خلال اليوم لتوضيح الأشياء الإيجابية التي طرأت، تأكد من أن كل طالب اعترف بخمسة أشياء على الأقل كل يوم.
- ليحتفظ الطلبة بمخططات لأدائهم في مهارات أكاديمية ولا سيما اختبارات التلفظ ساعدهم على إظهار تحسنهم في هذه السجلات.
- خذ بعض الوقت كل يوم لتجعل الطلبة يناقشون السمات الإيجابية لزملائهم. سجل التعليقات على انفراد وقدمها فيما بعد للطلبة المختارين لإقرارها في يوم معين.

رابعاً: تقليص الشجار والفوضى العامة:

- صف بإيجاز للطالب بأن السلوك غير مقبول وناقش البدائل.
- أبعد الطالب عن بقية المجموعة وأخبره بمراقبة كيفية لعب الأطفال الآخرين معاً لعباً لطيفاً.
- بعد فترة قصيرة من الزمن اسأل الطالب إذا كان مستعداً للانضمام مرة أخرى للمجموعة. فإذا كان مستعداً فاسمح له بالعودة إلى المجموعة، فإن لم يكن مستعداً فليكمل الطالب مراقبة الآخرين. خلال فترة المراقبة الثانية وفر متعة خاصة أو مكافأة للطلبة الموجودين.
- لدى عودة الطالب للمجموعة أعطه اهتماماً إيجابياً للسلوك المناسب (كسلوك عدم الشجار).

تاسعاً- برنامج تعليم لغة الأمان:

تشير هذه الإستراتيجية إلى إعادة صياغة لغتنا إلى لغة تتسم بعدم العنف والتجني لتتوافق مع عملية السلوكيات الوقائية. وهي تراعي الانتباه إلى محتوى لغة الطفل (ماذا يقال؟) وكذلك إلى الطريقة (كيف يقال؟).

ولكي تتحقق لغة الأمان لا بد من تحيقق أربعة عناصر تعد ضرورية في عملية التواصل الذي يحترم حق الفرد في الشعور بالأمان وشعوره بالمسؤولية تجاه أمان الآخرين.

لغة الأمان

نوعية اللغة:

- هل لغة الاتصال عرقية، جنسية، عدوانية أو تتسم بالعنف؟
- هل تحتوي على صيغ أوامر أو تحقير؟
- هل تمنح القوة لمستقبِلها؟

المعاني المشتركة:

- توضح فهم كل منا للغة، وتجنب استخدام مصطلحات معينة قد تشعر الآخرين بالعزلة.

وضوح اللغة:

- التأكد من وضوح محتوى لغة التواصل وثباتها.
- تجنب نزعة توقع قراءة الآخرين لأفكارنا من، وتعرف رغباتنا واحتياجاتنا.

ملكية اللغة:

- ملكية الأفكار واللغة والمشاعر والسلوك.
- تشجيع استخدام « أنا أشعر..... عندما .....» بدلا عن وتجعلني أشعر بـ......

ويمكن تفصيل العناصر السابقة كما يأتي:

أولاً- نوعية اللغة: تتضمن ما يأتي:

- تفادي اللغة التي تشير إلى: العرقية، والجنسية، والعنف والإساءة، والتحامل، والتمييز.
- التأكد من عدم احتواء اللغة على صيغ الأوامر أو التحقير.
- تعزيز اللغة الجامعة التي تمنح القوة، وتعزيز التواصل، وتكوين العلاقات.

ثانياً- المعاني المشتركة: يتطلب الانتباه إلى المعاني المشتركة وتوضيح لغة الأفراد الذين يستخدمون كلمات أو مصطلحات معينة؛ مثل الاستخدام المفرط للاختصارات التي يستخدمها بعض أصحاب المهن كالأطباء، واختصاصيي الأشعة، والبائعين، وغيرهم.

ثالثاً- الوضوح: يتضمن الانتباه إلى الوضوح ما يأتي:

- التأكيد على وضوح محتوى لغة التواصل وثباتها.
- تجنيب نزعة توقع قراءة الآخرين لأفكارنا ومعرفة رغباتنا واحتياجاتنا.
- الاتساق بين طرائق التواصل اللفظي وغير اللفظي.

رابعاً- الملكية: يتضمن الانتباه إلى الملكية ما يأتي:

- ملكية الأفكار والمشاعر والسلوك.
- استخدام عبارات واضحة مثل: أنا أشعر .... عندما ...... بدلا من تجعلني أشعر...
- يمكن تطبيق نموذج لغة الأمان على أفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا من خلال طرح الأسئلة عن نوعية السلوك.
  - هل يراعى السلوك حقوق الآخرين في الشعور بالأمان على الدوام؟
  - هل هناك معاني مشتركة في سلوكياتنا؟

وبشكل عام هناك ثلاثة عناصر يجب وضعها في الاعتبار في لغة الأمان: لغة الضحية، الأوامر، ولغة التنمر.

١- لغة المجني عليه (الضحية):

استخدام لغة تضعف الآخرين أو تجعل منهم ضحايا بدلا من تقويتهم وتشجيعهم ومن الاستخدامات الشائعة لهذه اللغة:

- أنت تسببت في شعوري بالغضب، وبالحزن.... الخ.
- أنا مجرد معلم.
- لم أستطع كبح نفسي.
- أجبرتني على ذلك.
- تضع لغة الضحية القوة خارج الفرد وليس داخله. ومضمونها أن الآخرين مسؤولون عن مشاعرنا وسلوكياتنا.

٢- لغة الأوامر:

تشمل إملاء الأوامر على شخص ما حول ما يجب أن يشعر به أو يفكر فيه أو يفعله، كما تشمل أيضاً الطلب إلى شخص ما تفسير بعض الأمور التي أداها بطريق الخطأ، وتتضمن لغة الأوامر طرح الخيار والسيطرة لفرد آخر مما يعد أمراً مناقضاً للسلوكيات الوقائية.

ويعد مجال لغة الأوامر جدلياً، لأن هناك بعض الأوقات التي نشعر فيها بضرورة طرح الاختيار والسيطرة من شخص ما، لا سيما إذا كانت سلوكياتهم تهدد أمان الآخرين.

٣- التنمر في اللغة:

هناك العديد من الأقوال اليومية ذات جذور متأصلة في التنمر والعدوانية. على سبيل المثال اعدة «إصبع الإبهام» لها جذور في ضرب الزوجة، عندما كان يسمح للرجل بقوة القانون بتأديب وجته ما دام سمك العصا لا يتعدى أصبع الإبهام، وهناك أنواع أخرى للإساءة مثل: سأقتلك ا ما فعلت ذلك.

ومن الضروري أن نسلم بأن اللغة أداة في تكوين الصورة الإيجابية للذات والالتزام بها، ومن ضروري استخدام اللغة بعناية، وأن نضع في الاعتبار تأثير لغتنا على حياة الأفراد وأمنهم.

يتضح مما سبق أن الفائدة التي تقدمها هذه البرامج السابق ذكرها لا تزال غير واضحة حاً كافياً، وذلك يعود جزئياً إلى أن البرامج متنوعة الأنماط، كما أنها مختلفة في التصميم، ها لم تعمم إلا على بيئات ومجتمعات قليلة أغلبها دول الغرب وأمريكا.

نفيذ أحد هذه البرامج في مجتمعنا الشرقي يجب أولاً تهيئة المناخ لذلك، وتأهيل الكوادر، وح الصلابة لدى الأطفال والمراهقين، كواحدة من الطرائق لمساعدتهم على مجابهة التنمر، وأشكال التوتر الأخرى التي سيمرون بها في أثناء حياتهم.

وعموماً فإن جهود درء التنمر داخل المدرسة توجه إلى تعزيز معنويات الضحايا وقدراتهم لمواجهة المتنمرين وتحديهم، وتشجيع الآباء والمعلمين والمتفرجين الآخرين على الإبلاغ عن أي حادثة للتنمر بدلا من التغاضي عنها، وكذلك خلق أجواء مدرسية تمنع وقوع أعمال التنمر أو تراقبها بصرامة.

كما أن التوجه إلى داخل الأسرة لتخفيف الأعمال العدوانية، بتوعية الآباء وتدريبهم ولا سيما الذين قد يصرخون أو يصفعون، أو يتصرفون تصرفاً عدوانياً تجاه أطفالهم، قد يخفف أيضا من سلوكيات التنمر في المدرسة، ولذلك تصمم بعض البرامج خصيصا للأسرة.

ملخص



يُعد تعلم إستراتيجيات فعالة لمقاومة التنمر أمراً مهماً، لأن الفشل في مواجهه التنمر يمكن أن يؤدي إلى تفاقم النتائج والمشكلات التي قد تستمر إلى مرحلة البلوغ.



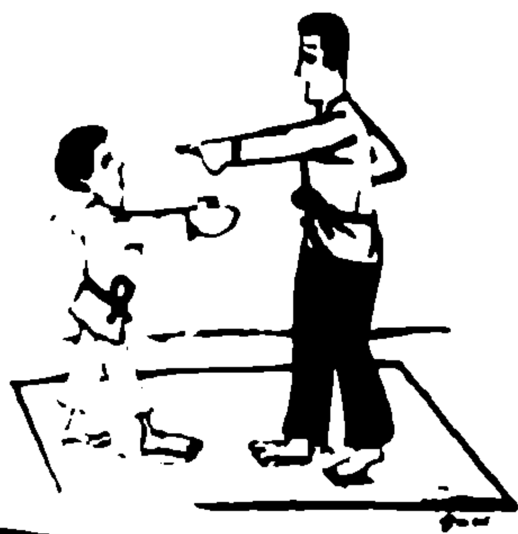
علاج حالات التنمر يجب أن يتم داخل المدرسة، أو إدارة التعليم أو حتى الأسرة، وأن يكون العلاج تربوياً واجتماعياً ونفسياً، حيث إن تكامل الأدوار يساعد في سرعة العلاج.



يشجع نظام الإبلاغ السري التلاميذ على الإبلاغ إذا ما تعرضوا للتنمر أو عند حدوث التنمر ويجب أيضاً أن يشجع مسئولو المدرسة الآباء على الإبلاغ عن التنمر إذا ما شكوا أن طفلهم مشارك في التنمر.



يفضل أن يكون الموجهون الكبار من الذكور يُختارون من الأماكن المحيطة وربما من المؤسسات المخصصة للمتقاعدين ويساعدهم الطلاب الأكبر سناً وذلك لمراقبة الصراعات في أجواء المدرسة، ويكون هؤلاء الأشخاص أكثر نشاطاً وملاحظة في أثناء فترات الفرصة وساعة الغداء وقبل بدء الدوام المدرسي وبعده.



كل مدرسة يجب أن تطبق وحدة تدريبية أسبوعية إما بواسطة متخصصين في فنون القتال من خارج المدرسة أو من خلال مدرس التربية البدنية، وفي جلسة أسبوعية يشارك فيها طلاب الفصل كلهم من دون تقديم اعتذارات.



يدرب الموجهون على أدوار تمثيلية وحوارات متعددة تضعهم في مواقف مختلفة على سبيل المثال: كيف يتعامل مع طفل لا يتوقف عن البكاء؟ أو طفل غير متعاون؟ أو طفل منعزل ومنسحب؟...

نشاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

الفصل الثامن

استراتيجيات عامة في مواجهة التنمر



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- تعرف دور المجتمع والأجهزة العليا المعنية تجاه التنمر.
- تعرف دور الإدارة المدرسية تجاه التنمر.
- تعرف دور معلم الفصل تجاه التنمر.
- وصف النموذج النفسي ودور الاختصاصي النفسي.
- تحديد دور الآباء وأولياء الأمور تجاه التنمر.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين المدرسة والمنزل.
- تعرف دور الإسلام في منع التنمر والعنف.
- شرح أسس المنهج الإسلامي في التربية السلوكية السليمة للأبناء.
- التعرف على الأسلوب المثالي في التربية الإسلامية للطفل.

تمهيد:

لا يكفي الوقوف عند حدود تعريف ظاهرة التنمر المدرسي أو سرد بعض مظاهره، بل يحتاج الأمر إلى بحث جدي وميداني لمعرفة كيفية التفاعل الإيجابي مع هذه الظاهرة التي تستشري يوماً بعد يوم في مؤسساتنا التعليمية. وهذا الأمر لن يتم من دون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطه بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا السلوك الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية وطلابنا من الداخل، فتكاتف الأدوار وتعاضدها وتكامل الجهود كفيلة بتخفيف حدة هذه الظاهرة، وذلك في أفق القضاء التدريجي على مسبباتها، فما المطلوب إلينا كفاعلين تربويين، وأولياء أمور، وواضعي البرامج التربوية؛ لنكون في مستوى ربح رهان كثير من مظاهر الانحراف السلوكي، والتغلب عليه بأقل الخسائر؟

دور المجتمع والأجهزة العليا المعنية تجاه التنمر:

الحقيقة أن ظاهرة التنمر إنما هى قضية المجتمع بأسره ولا يمكن النظر إليها على أنها من مهام رجال الأمن وحدهم، ذلك لأن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وكذلك الجماعات، والأفراد مسؤولون أو شركاء في المسؤولية في دفع شرور التنمر عن حظيرة المجتمع ، ولا سيما المجتمع المدرسي الذي تكثر فيه سلوكيات وأعراض التنمر.

فالمؤسسات التربوية المجتمعية ينبغي أن تتصدى لظاهرة التنمر بعدَّها ظاهرة تربوية، تؤدي إلى مراحل متطورة من العنف والإرهاب في المستقبل، وبالمثل فإن أجهزة الإعلام والثقافة الجماهيرية يتعين عليها أن تقوم بدور إيجابي وفعال في توجيه الشخصية العربية وصقل مقوماتها وتربيتها على حسن المواطنة الصالحة، وعلى الطاعة والانضباط والاعتدال.

ولكي يستطيع المجتمع علاج موجات العنف والتنمر بين أبنائنا يلزم توفير المختصين بتشخيص حالات التنمر وضحاياهم ومعرفة أسبابها ومظاهرها، ذلك لأن المعالجة الفعالة والتداول الحسن لمشكلتي العنف والتنمر تحتاجان إلى التشخيص الجيد لتحديد كم المشكلة وكيفها وتعرف أسبابها ودوافعها بغية استبصار هذه المشكلة وفهمها فهماً عميقاً. ذلك الاستبصار الذي يفتقر إليه كثير ممن يتولون معالجة مشكلتي العنف والتنمر في الوقت الحاضر (العيسوي،١٩٩٣).

ويمكن حصر أهم الأدوار التي يجب على المجتمع القيام بها فيما يأتي:

١- وضع إستراتيجية عامة تستهدف خفض الحاجات التي تدفع للعنف وللتنمر أو خلق بدائل بعيدة عن السلوك العدواني للتعبير عن السلوك: كتوفير ملاعب، وتشجيع الأطفال والشباب على ممارستها، أو التشجيع على حب المعرفة والقراءة.

٢- أن تهتم وسائل الإعلام بالتركيز على مخاطبة هذه الفئة وحثها على الانتماء وزرع الهوية الإيجابية، ومناقشة الطرائق المختلفة لإبراز المكانة الاجتماعية.

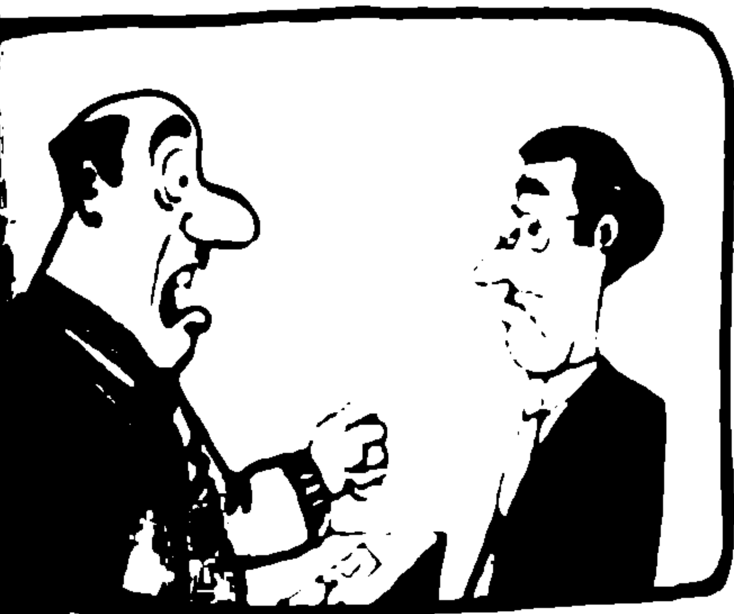
٣- أن تهتم مراكز التدريب التربوية في المناطق التعليمية والمراكز المجتمعية المؤهلة، بتوفير برامج تدريبية هدفها توفير الفهم والاستبصار لدى الأطفال والمراهقين والشباب حول سلوكهم ودوافعه، وينبغي أن يقترن تطبيق برامج التدريب بتطبيق الاختبارات التقويمية للتحقق أولاً فاولاً من جدواها.

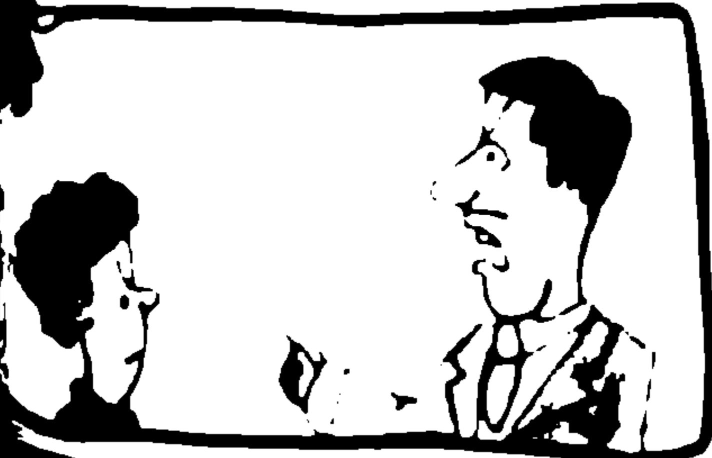
٤- ينبغي على المسؤولين ألا يطبقوا البرامج العلاجية قبل تصنيف سلوكيات الأطفال والشباب (المتنمرين/ المنحرفين)، بحيث يتعين تصنيف المتنمرين في جماعات متجانسة وتأهيلهم في ضوء طبيعة كل نوع من أنواع التنمر، ذلك لأن تصنيفهم في جماعات متجانسة يعد أمراً اقتصادياً وله تأثير أقوى في تحقيق الأهداف المنشودة كما أنه يحقق نوعاً من التنافس في مسار التقدم.

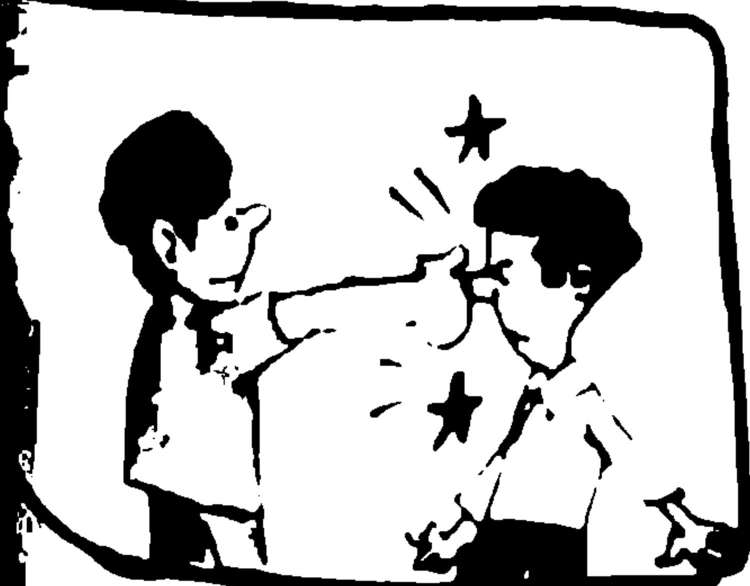
٥- حيث إن ظاهرة التنمر عبارة عن سلسلة متعددة الأطراف، ومن هنا يمكن تعديلها بإشراك أشخاص آخرين في المجتمع غير المعالجين مثل الآباء والأمهات والمعلمين ومديري المدارس

دور الإدارة المدرسية تجاه التنمر:

قد يكون رجل الإدارة، هو الآخر، أحد العناصر المسؤولة عن مواجهة السلوك التنمري فالإداري، من وجهة نظر التلميذ، هو رجل السلطة، الموكل إليه تأديب التلميذ وتوقيفه عند حده حينما يعجز المعلم عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة (القسم أو الفصل).







إن الإدارة المدرسية في البلدان المتقدمة تتميز بتركيزها على تحديد المشكلات التي تعترض العملية التعليمية وتشخيصها، والسعي إلى إيجاد حلول لها بدل أن تختلق حلولاً وهمية لا تليق بالعصر ولا بالتطور العلمي الحاصل في ميدان التربية والتعليم، لاسيما مع أطفال هم في أَمَسِّ الحاجة إلى رعاية، لكن بعض الإدارات في الوطن العربي لم تستطع بعد الرقي إلى هذين المستويين، وما تزال في مستوى إدارة تربوية مغلوب على أمرها تارة، أو إدارة متسلطة بعيدة كل البعد عن حقيقة ما يوجد في المؤسسة التربوية من مشكلات وقضايا، والحاصل من كلا التصورين الإداريين هو سوء إدراك الأبعاد العميقة لمفهوم الإدارة المدرسية، وبالتالي عدم القدرة على الوعي بدراسة المشكلات، والانتقال إلى

تطوير المشاريع القادرة على تجاوز المشكلات التي تعترضها ظاهرة التنمر المدرسي.

كما أنه يجب على الفريق الإداري الأخذ في الاعتبار سلوكياتهم وتصرفاتهم المختلفة داخل المدرسة، لأن سلوك التنمر من جانب أي عضو في فريق العمل يمثل نموذجاً سلبياً للأطفال في هذا السياق، فإذا كان هناك صراع صريح بين إدارة المدرسة وبين فريق العمل حول مشكلات مختلفة مثل: الأجور وظروف التوظيف تُرى فيها الإدارة على أنها إدارة متنمرة وغير عادلة، فيصيب الاكتئاب والغضب فريق العمل بسبب هذه المشكلات فتنعكس مشاعرهم على الطلاب لاسيما عندما يتم تجاهل مناقشة هذه الأمور علنياً مع إدارتهم (Twemlow , Sacco & Williems,1996).

يتفق عدد من الباحثين أمثال: (منصور ١٩٨٤؛ ناصر الدين،٢٠٠٤؛ Juvonen, Graham, & Schuster, 2003؛ Olweus,1993)، على عدد من الأساليب يمكن للمدرسة اتخاذها في الحد والتقليل من سلوك التنمر، وهي:

١) توفير مناخ مدرسي آمن وإيجابي لكل أفراد المدرسة.

٢) تدعيم التواصل والتفاعل المباشر بين الآباء والمدرسة للتأكد من أن الطفل يعيش في بيئة مدرسية آمنة.

٣) اشتراك الأطفال ضحايا التنمر في الأنشطة الاجتماعية التي تناسب اهتماماتهم؛ لأن ذلك قد يزيد من الثقة بالنفس لديهم ومن تقدير الذات والمهارات الاجتماعية، ويساعد على تكوين صداقات جيدة مع الأقران.

٤) أن توفر المدرسة برنامجاً شاملاً لمنع التنمر، ومساعدة المعلمين على كيفية التغلب على سلوك التنمر في المدرسة ومواجهته.

٥) تدريب الأطفال ضحايا التنمر على ممارسة الاستجابات التوكيدية؛ حتى يكونوا أكثر ثقة بالنفس وأكثر مبادأة وشجاعة في مواجهة المتنمر، وذلك من خلال أداء الدور والسيكودراما وغيرها من الفنيات الإرشادية.

٦) عقد مؤتمر خاص في المدرسة لدراسة مشكلة التنمر ومناقشتها والآثار المترتبة على الضحايا من جراء التنمر.

زيادة مراقبة المعلمين وإشرافهم على سلوك الأطفال داخل المدرسة ولا سيما الأماكن التي يحدث فيها التنمر، فإذا كان التنمر يحدث في الطرق المؤدية من المدرسة وإليها يتعين على المدرسة تنظيم ذهاب الطفل الضحية مع شخص أكبر سناً منه، وذلك تجنباً للخوف

من انتقام المتنمر، ولابد للأسرة أيضاً أن تعرف أين يكون طفلهم؟ ومع من يتعامل؟

٨) تعزيز السلوكيات الإيجابية والاجتماعية التي تصدر عن التلاميذ داخل المدرسة.

٩) وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ضد المتنمرين، وقد يتمثل ذلك في الإبعاد أو الحرمان المؤقت، وهو أسلوب من أساليب العقاب يتضمن سحب المعززات عن المتنمر أو انتقال الطفل المتنمر من فصل أو من المدرسة إذا كان الأمر ضرورياً.

١٠) إجراء الاختبارات النفسية وتطبيقها على الطلاب؛ وذلك لتحديد وجود التنمر من عدمه

١١) إجراء حوارات ومناقشات جادة مع المتنمرين والضحايا كل على حدة؛ لأن مواجهة المتنمر أمام أقرانه قد يؤدي إلى زيادة التنمر لديه، فلا بد أن يدرك المتنمر أن سلوكه غير مقبول، وأن والديه سيكونان على علم بذلك، ولا بد أيضاً أن يعرف الضحايا أن كل الإجراءات الممكنة سوف تتخذ حتى لا يتكرر سلوك التنمر معهم مرة أخرى، مع توفير مصادر الدعم والمساندة لهؤلاء الضحايا.

١٢) عقد لقاءات ومناقشات بين أولياء أمور الطلاب المتنمرين وكذلك أولياء أمور الطلاب الضحايا داخل المدرسة.

١٣) تشكيل مجلس من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور لبعض الطلاب، إضافة إلى المرشد النفسي أو الطلابي بالمدرسة، على أن يتولى مناقشة مشكلة التنمر وكيفية مقاومته والتغلب عليها.

١٤) تطوير المناهج الدراسية بحيث تعمل على تدعيم قنوات التواصل والصداقة بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين.

دور معلم الفصل تجاه التنمر:

إن من أهم مواصفات المعلم حبه للتلميذ، وزرع القيم الأخلاقية والتربية الإيجابية في اللجوء إلى التعذيب، والضرب والتوبيخ، فكثيراً ما يفرض المعلم على التلميذ نموذجاً سلوكياً بقوة الأمر والسلطة لا بقوة الحجة والبرهان؛ فتكون النتيجة عكسية. إذ إن القضية المتعلقة ينبغي عليه أن يقرر صواب هذا السلوك أو ذاك خروجه عن مقتضى التقاليد...؟

وعلى المعلم عند تعامله مع تلاميذه ألا يرى لدى التلاميذ سوى الجانب الأخرق من سلوك الذي يتوجب إنزال أقصى العقوبات على كل من يأتي بها، حيث إن المجتمعات الديمقراطية تـ فرصة للتغيير من خلال وسائل غير عنيفة، موجودة في صميم بنائها، ولذلك ليست هناك حا

مثل هذه المجتمعات إلى الخوف من الانفعالات التي تصدر في لحظة غضب من هذا التلميذ أو ذاك.



ويتبنى فريق آخر من المعلمين اتجاهاً سلبيًا في التعامل مع ظاهرة التنمر من خلال عدم إيلائها الأهمية اللازمة، ويؤكدون من وجهة نظرهم أن الطفل إذا ما لُفت نظره إلى ما فعله فسوف يجذب انتباه الآخرين له ويكون دافعاً لأفعال أخرى مشابهة، ويقرون أن تجاهل هذه المشكلة يؤدي إلى إطفاء الاستجابات غير المرغوب فيها.

كما إن العمل الحواري البناء يستهدف احتواء السلوكيات الانفعالية غير المنضبطة، وبذلك يتمكن هذا العمل من تحقيق هدف الالتفاف على سلوكيات التلميذ غير السوية، في حين تُبْقي نظرية العمل غير الحواري على هذه التناقضات، بل قد تذكيها، وبالتالي تحول دون تحقيق التطور اللازم لتحرر التلميذ من سلوكياته الانفعالية غير السوية.

ومن الأساليب الأخرى التي أجمع عليها بعض الباحثين أمثال: (ناصر الدين، ٢٠٠٤؛ Canter, 2005؛ Unnever & Cornell, 2003) ويمكن لمعلم الفصل اتخاذها للتقليل والحد من التنمر ما يأتي:

١) أن يعترف المعلمون أن التنمر مشكلة خطيرة وموجودة بالفصل وأنه لا يمكن الاستهانة بها، ومن ثم يتعين على المعلم تزويد الطلاب بمعلومات واضحة داخل الفصل عن موضوع التنمر، ومناقشتها في سياق منهج دراسي، وقد يستعين المعلم لتوضيح ذلك ببعض الأفلام المتصلة بمشكلة التنمر والمسجلة على شرائط فيديو، وذلك بهدف توضيح أن التنمر سلوك مرفوض وغير مقبول اجتماعياً.

٢) أن يتعامل المعلم تعاملاً مباشراً مع سلوك المتنمر عندما يلاحظ حدوث تنمر في الفصل في الحال؛ لأن ذلك يجعل الطالب المتنمر يدرك أن المعلم لا يتسامح مع سلوك التنمر داخل الفصل، وأنه لا يسمح أن يساء معاملة الطلاب من خلال بعض الأقران.

٣) توفير الأنشطة الملائمة للطلاب؛ لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة، وذلك من خلال المناقشة والرسم والكتابة، وأداء الدور وغيرها، وذلك لفهم موقف التنمر والضحية، حيث يجعل بعض الطلاب يؤدون دور كل من المتنمر والضحية والمتفرج، وذلك لكي يساعدهم في تعرف مدى ما يشعر به كل من المتنمر والضحية والمتفرجين من حدوث التنمر.

النموذج النفسي ودور الاختصاصي النفسي:

يمثل الاختصاصي النفسي في المدرسة مصدراً مهماً لمعاونة المعلم في ضبط الطلاب الذين يثيرون البلبلة، وكل مدرسة فيها لائحة تأديبية يتم نشرها تحت إشراف مدير المدرسة مع التأكيد على قيم واتجاهات بعينها تخص النظام وفرض العقوبات، وهكذا يمكن أن يكون الاختصاصي النفسي في موقف عليه أن يستجيب لمدير المدرسة الذي له السلطة واليد العليا على تنمر الأطفال، ويكون هدف الاستجابات للاختصاصي النفسي ملاحظة السلوك التنمري أو الاستجابة لطلب المعلم لإبعاد طفل بسبب تكرار سلسلة من الأحداث العدوانية والتنمرية لدى أحد الطلاب.



وللاختصاصي النفسي دور مزدوج، فبالإضافة إلى عمله المعروف من خلال تطبيق الاختبارات ومتابعة الحالات وتشخيصها، فعليه أيضاً أن يصبح أداة لتغيير الأجواء العامة للمدرسة. وهذا الدور الاجتماعي النفسي يحتاج من الاختصاصي النفسي أن يدير برنامجاً توعوياً موسعاً في المدرسة لتعليم الطلاب السلوكيات السليمة ودعم هيئة التدريس والمعلمين وأولياء الأمور حول المظاهر السلبية للتنمر، حيث إن إحداث الفوضى في المدرسة يُنظر إليها على أنها نتيجة مباشرة للتفاعلات الجارية في الأدوار الاجتماعية وتشمل كلاً من: المتنمر، والضحية، والمتفرج، ونتائج هذه التفاعلات غير المنضبطة بين المتنمرين وضحاياهم يجب أن تكون تحت نظر الاختصاصي النفسي الثاقب.

وكثيراً ما يحدد الاختصاصي النفسي هذه الأدوار ولكن لا توجد طريقة منهجية منفذة لك شخص في المدرسة ليكون متفاعلاً وليتعلم كيف يسيطر على الصراعات المؤذية التي تقع بي المتنمر، والضحية، والمتفرج، وكلما كان الطفل أصغر كانت الرسالة بسيطة وإيجابية، والبرا التي تستهدف هذه الأدوار الاجتماعية يمكنها أن تشجع السلوك الإيجابي بأن تصور الجا غير المرغوب فيه بأن يكون الشخص متنمراً أو ضحية أو متفرجاً من خلال تقديم لغة مقبو اجتماعياً وتعليم المهارات السلوكية الإيجابية كتقدير الذات ومهارات الاتصال الفعالة التي تتح في إدارة هذه الصراعات، ويمكن للاختصاصي النفسي في المدرسة الاستعانة ببعض البرا السلوكية الأخرى التي تساعده في حل مشكلات الطلاب الفردية، مثال: برنامج تط المدرسة لـ(Comer, 1993) وهذا البرنامج يستخدم حالياً في أكثر من ٨٠٠ مدرسة في أمر ويستخدم هذا البرنامج فكرة إدارة المشارك من حيث التركيز على الطفل المشكل وتكليفه بمسا الاختصاصي بدور الإرشاد والوقاية مع فريق الصحة النفسية، ويشجع هذا البرنامج أيضاً أو

الأمور والمجتمع للمشاركة مع المدرسة وفريق الصحة النفسية ليكونوا مسؤولين عن أجواء المدرسة أيضاً. إن هذه المشاركة واسعة النطاق للمجتمع الذي يحيط بالمدرسة الذي جاء منه الأطفال ويشجع جنباً إلى جنب مع النتائج التي وصل إليها (Elias & Colleagues, 1997).

والى جانب برنامج (Comer, 1993) تشير دراسات أخرى أجراها (Nystul,1993) إلى أن الاختصاصيين يمكنهم تفعيل عملهم الإرشادي بالتعاون المباشر مع الطبيب النفسي وولي الأمر والقيادة المدرسية.

وهناك مجموعة من العناصر من الأفضل للاختصاصي النفسي اتباعها وهي:

١- عمل برنامج تربوي لتدريب الطلاب على (الانضباط الذاتي) كطريقة للتحكم في سلوكياتهم.

٢- ضرورة تفعيل الأنشطة المدرسية غير المنهجية لتحول مجرى السلوك الانفعالي الحاد إلى مناح أخرى يستفيد منها الطلبة كالبرامج الرياضية والترفيهية والثقافية والفنية.

٣- تدريب الطلبة على المهارات الحياتية مثل تنمية مهارات التعاطف وغرس روح التسامح وغرس مفاهيم احترام مشاعر الآخرين والتعايش معهم تعاشياً سلمياً.

٤- ضرورة اعتماد أسلوب الحوار الثري المتنوع لموضوعات ذات اهتمام الطلبة وتقبلهم على أن تكون الأسس العامة للحوار المطروح واضحة للإجابة عن تلك الأسئلة (كيف ومتى وأين؟) وتكون قابلة للطرح والمناقشة والاهتمام بالشكاوى المقدمة من الطلبة وأولياء الأمور.

٥- التقليل ما أمكن من التدخل في حياة الطفل، وعدم إذلاله والحط من قيمته.

٦- عدم تعويد الطفل على الحصول على امتيازات بعد لجوئه إلى العنف أو الغضب أو التهديد، وإتاحة الفرصة له لكي يعبر عن انفعالاته وغضبه.

٧- إشعار الطفل بالاهتمام به، والإجابة المنطقية عن أسئلته واستفساراته، دون مبالغة في تدليله أو القسوة عليه.

٨- معاملة الطلاب على قدم المساواة دون تمييز بينهم، ومحاولة ملء أوقات فراغهم بممارسة بعض الهوايات والأنشطة المحببة إليهم بما في ذلك بعض الألعاب وإن اكتست طابعا عنيفاً.

٩- أهمية الممارسة الرياضة البدنية لتفريغ الطاقات المكبوتة لدى التلاميذ.

١٠- تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب العدوانية وتوظيفها لضبط العملية التعليمية.

- عمل ندوات خاصة للطلاب للحد من التنمر بينهم.

التربية الخلقية والتقويم والتركيز على دور المعلم مع الاختصاصي الاجتماعي.

دور الآباء وأولياء الأمور تجاه التنمر:

إن الآباء المتسلطين يكونون نموذجاً لأبنائهم، فالطفل يقلد أباه أو أمه في كل شيء، فالأب المتسلط (المتنمر) على أسرته يربي ابناً متنمراً على إخوانه أو زملائه، أو أبناء جيرانه.

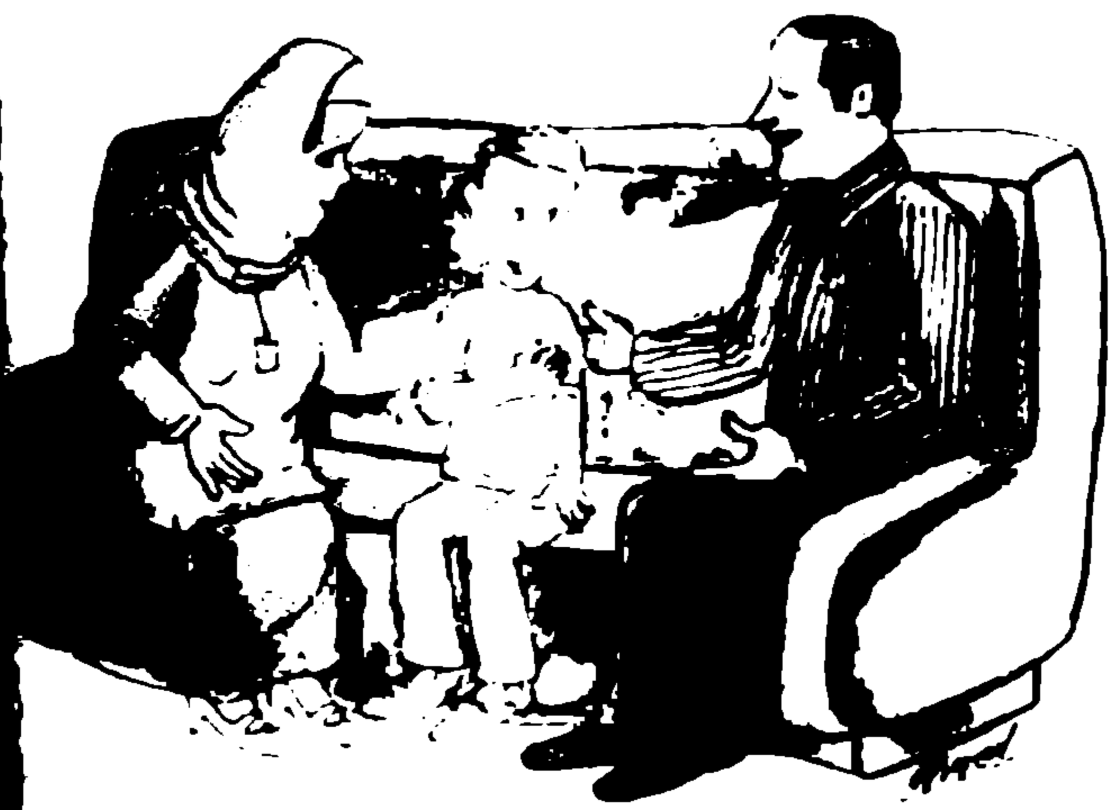
كما إن مواجهة الآباء للتنمر مرهون بالمنظور العقابي على الأبناء، فكثيراً ما نجد لدى الآباء عدم مبالاة وإهمال، وعدم الاكتراث بأي فعل فيه أذى للآخرين قد يصدر عن التلميذ.

ربما يسأل ولي الأمر ماذا يمكنني أن أفعل إذا اعتقدت أن طفلي يتعرض للتنمر أو هو ضحية له؟

يوصي علماء النفس والتربية أمثال: (Hergert, 2004; Farrington,1993) أولياء أمور الطلاب المتنمرين، أن يراعوا الاعتبارات العامة الآتية:

١- يجب أن تسأل طفلك أسئلة محددة عن وجود صداقات جديدة له، وأن يكون في حالة تأهب لإمكان حدوث التنمر، حتى وإن كان طفلك لا يستطيع تمييز السلوكيات التنمرية.

٢- أن يكون الآباء على وعي بسلوك التنمر الذي يقوم به أطفالهم، ومن ثم يتعين عليهم مناقشة الطفل المتنمر، وتوضيح الآثار السلبية المترتبة على سلوكه وتعليم هؤلاء الأطفال أن التنمر سلوك مرفوض وغير مقبول اجتماعياً.



٣- ضرورة تحديد السلوك الاجتماعي السّيئ الذي يلزم تعديله أولاً (مثلاً السلوك العنيف لدى عينة من التلاميذ - استخدام لغة نابية).

٤- أهمية فتح الحوار الهادئ مع التلميذ المتصف بالسلوك التنمري، وإحلال نموذج من السلوك البديل الذي يكون معارضاً للسلوك غير السوي؛ ليكون هدفاً جذاباً للتلميذ (من خلال ربطه بنظام للحوافز والمكافأة).

٥- علّم الطفل الثقة بالنفس، والمرونة، وكيف يطور مهاراته الاجتماعية ليقلل من كونه هدفاً سهلاً للمتنمرين.

٦- ساعده على الاشتراك في نشاطات المدرسة لمساعدته على زيادة تقديره لذاته مثل الرياضة، أو الموسيقى.

٧- ضرورة توظيف ما يسميه علماء النفس بالتدعيم الاجتماعي، والتحفيز لأي تغير إيجا

٨- إبعاد الأطفال المتنمرين عن مشاهدة العروض والمشاهد التلفزيونية العنيفة بما يتضمن

أفلام الكرتون وألعاب الفيديو جيم: لأن كل ذلك يكسبهم سلوك التنمر ويزيد من حدته.

٩- أشعر الطفل بأنه غير مسؤول وغير ملام لتعرضه للتنمر، ولا تفترض أن طفلك فعل شيئا ليثير أو يزيد التنمر المدرسي ضده، فالمتنمر عادة يختار ضحيته عشوائياً.

١٠- عدم مشاهدة الأطفال ما يحدث داخل الأسرة من عنف وعدوان بين الوالدين فلا شك أن مشاهدة الأطفال لنماذج عدوانية أو تنمرية داخل الأسرة قد يساعدهم على تعلم التنمر وممارسته تجاه الأقران في المدرسة وفي أماكن أخرى.

١١- إذا كان لا بد من أن تمارس العقاب، فيجب أن يكون سريعاً وفورياً ومصحوباً بوصف السلوك البديل.

١٢- تدريب الطفل على التخلص من أوجه القصور التي قد تكون السبب المباشر أو غير المباشر، في حدوث السلوك العنيف. مثل: تدريبه على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية، وعلى استخدام اللغة بدلاً من الهجوم الجسماني، وعلى تحمل الإحباط، وعلى تأجيل التعبير عن الانفعالات، وعلى التفوق في الدراسة.

١٣- علم الطفل مهارات الأمان عندما يتعرض للتنمر، بما في ذلك اللجوء إلى طلب المساعدة من المعنيين مثل: المدير والمرشد التربوي، وكيف يكون حازماً؟ واستعمال المرح والأساليب الدبلوماسية المناسبة للتخلص من الأوضاع الحرجة، مثل الموافقة على التهكم ومسايرته.

١٤- عدم الإسراف في أسلوب العقاب أو الهجوم اللفظي. فهذه الأنماط من السلوك ترسم نموذجاً عدوانياً يجعل من المستحيل التغلب على مشكلة السلوك العدواني لديه. بل قد تؤدي هذه القدوة الفظة التي يخلقها العقاب إلى نتائج عكسية.

١٥- استحضار الآباء لعنصر استخدام المدعمات للخروج بالتلميذ العنيف من المواقف الانفعالية المحتدمة إلى مواقف سلوكية أقل حدة وتهدئة واتزاناً، وذلك بتوجيه انتباهه إلى نشاط آخر أو تشجيعه على الاستمرار في نشاط إيجابي سابق، أما التدخل العنيف من وجهة نظر هذه الحالات عادة ما يؤدي إلى تفاقم المشكلة، ويعمل على الاستمرار في السلوك غير السوي وليس على توقفه أو إلغائه.

١٦- تحدث إلى معلم طفلك في أقرب فرصة؛ لترى إذا ما كان بإمكانه أن يساعد في حل المشكلة بسرعة.

إذا كان التنمر لدى طفلك موجوداً بصورة قاسية، أو أن المعلم لم يستطع حل المشكلة بسرعة، يجب التوجه لمن هو أعلى من المعلم، وضع مخاوفك نحو طفلك في نقاط شرح وتحدث بالتفصيل، واطلب استجابة المدرسة السريعة. واحتفظ بسجل مكتوب من كل المحادثات والاتصالات مع المدرسة.

١٨- اسأل إدارة المدرسة عن كيفية الاستفادة من برنامج التعليم و التوجيه الفردي لمواجهة التنمر عند طفلك.

١٩- العمل مع المدرسة للمساعدة في إنشاء برنامج لمنع التنمر. ولا سيما في ظل ما تنادي به وزارات التربية والتعليم «بإنشاء بيئة داعمة للمدرسة».

٢٠- لاحظ أنه من الممكن في بعض الأحيان أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر، ربما يصبحون متنمرين من كثرة الظلم الذي وقع عليهم هم؛ لذلك فعليك استكشاف إذا ما كان طفلك قد تنمر على الأطفال الأصغر سناً والأضعف من طلاب المدرسة. إذا كان الأمر كذلك، فهو بحاجة إلى برنامج التعليم و التوجيه الفردي لتعديل هذا السلوك المشكل وتغييره.

٢١- كن حاضراً وتواجد تواجداً منتظماً مع طفلك ومع موظفي المدرسة لمعرفة إذا ما كان السلوك قد توقف أم لا.

العلاقة بين المدرسة والمنزل:

بكلمات قليلة، تجمع الآراء على أن المدرسة الجيدة هي المدرسة التي تُقيم علاقة تشاركية مع الأسرة، وأن المدرسة التي تعمل بمعزل عن المنزل إنما هي مدرسة ضعيفة. ويؤكد (الخطيب والحديدي، والسرطاوي، ١٩٩١) على أهمية مراعاة المبادئ الرئيسة التالية عند التعامل مع أولياء الأمور:



- إن على المدرسة أن تتعامل مع الوالدين بوصفهما المعلم الأول والأهم في حياة طفلهما والأكثر قدرة على تفهم حاجاته، وتقويم سلوكه التنمري.
- إن على المدرسة أن تعي أن الأسرة مؤسسة اجتماعية ذات دور بالغ الأهمية، وأن تدرك الضغوطات التي تتعرض لها الأسرة وأن تعمل على مساعدتها في التغلب على هذه الضغوطات التي تكون السبب في أوقات كثيرة في حدوث السلوك التنمري.
- إن على المدرسة أن تعمل على توعية الوالدين فيما يتصل بأهداف المدرسة وأن تعم[ل] بفاعلية على مشاركة الوالدين في العملية التربوية.
- إن على المدرسة أن تتحقق من فاعلية نشاطاتها من خلال مناقشة الآباء وعلى المدرسة [أن لا] تنظر نظرة دونية لهم وكأنهم يفتقرون إلى المعرفة.
- إن على المدرسة أن تتوقف عن اتهام الآباء بعدم الاكتراث لمشكلات أبنائهم السلوكية وم[ن] ضمنها التنمر، وعليها أن تقدم برامج التدريب المناسبة لهم عند الحاجة، وأن تعمل ع[لى] تعديل ممارساتها لتصبح مناسبة لحاجات الآباء.



من خلال ما سبق، يمكننا التأكيد على دور كل من المجتمع والمدرسة وأولياء الأمور في التحكم الإيجابي في السلوك غير المرغوب فيه لدى التلميذ، بحيث لا يُترك الطفل من دون مراقبة، بل على الآباء أن يحاولوا التدخل المباشر وغير المباشر كلما اقتضى الأمر، ذلك لإيقاف هذا السلوك بأقل قدر ممكن. فالمدارس أماكن آمنة، بل وصديقة للطفل يجد فيها الأمن، والحب، والرعاية منذ سنواته الأولى فيها، وله الحق في تعليم خال من العنف وأشكاله، وعلى المدرسة توفير مناخ ملائم ليشجعهم على حب المدرسة والتعلم وعدم الخوف. وعلى المدرسة التعاون مع أولياء أمور الأطفال لحل المشكلة (أهل الطفل المتنمر والضحية)، وتعليم الأطفال مهارات اجتماعية حتى يدخلوا في مهارات مثل المحادثة ومهارة تأكيد الذات؛ التعبير عن مشاعرهم ويدافعون عن حقوقهم دفاعاً منطقياً بدلا من استخدام العدوان أو العنف والتنمر لحل الصراع.

كما إن فعل العنف أو التنمر لا يحتاج إلى ردود فعل آلية، ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته، بل يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيراً جدياً وعميقاً للتربويين جميعهم، لإيجاد حلول تخفف من انتشار هذه الظواهر غير التربوية في بلادنا. ومن منظورنا، فإن التصدي الخلاق لنظير هذه الظواهر غير التربوية التي غدت متفشية في مؤسساتنا التعليمية، يقتضي منا هذا المقام التذكير أهمية استحضار المفاتيح التربوية الضرورية الآتية:

- أهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه، وأساتذته وأسرته.
- إعمال المرونة اللازمة في مواجهة حالات ممارسة العنف.
- تحويل مجرى السلوكيات الانفعالية الحادة إلى أنشطة إيجابية.
- انخراط الجميع (آباء ومربيين، وإداريين، ومجتمع مدني..) في إعادة بناء سلوك الطفل الضعيف

شكل (١٣) المفاتيح التربوية لمنع التنمر

دور الإسلام في منع التنمر والعنف:

لا شك أننا في حاجة إلى بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة يؤسس عليها عملنا التربوي في بناء الأجيال الصاعدة، فالإسلام هو دستور كامل وشامل للحياة ينظم حياة الفرد والمجتمع، ويهتم بجوانب الفرد: الشخصية، والاجتماعية، والنفسية، والعقلية، والأخلاقية، والروحية، والإيمانية كافة.

يتعامل الإسلام مع مفهوم العنف والعقاب على أنهما مفهومان منفصلان ومختلفان، فينبذ العنف ويدعو إلى الرفق والعطف والتسامح ومقابلة السيئة بالحسنة حيث يقول رسول الله ﷺ: «صل من قطعك وأعط من حرمك واعف عمن ظلمك» (مسند أحمد بن حنبل)، ويقول أيضاً ﷺ: «اتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن». (رواه الترمذي).

وتعد المحبة والمودة، والمعاملة، والموعظة الحسنة مع الأبناء آداب إسلامية أصيلة وركائز أساسية للتعامل تجسد الترابط والتعاضد بين أفراد المجتمع، بل إنها البشرى التي حملها رسولنا الكريم محمد ﷺ والهدي الذي بعث به حيث تجلى في ذلك البيان العظيم ﴿ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ﴾ (آل عمران: ١٥٩) وقوله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴾ (النحل: ١٢٥).

إلا أن واقع الأمة الإسلامية أفرد في عصرنا الحديث بعض المصطلحات تجافي الحقيقة وتبعد عن الإنسانية حيث برز المصطلح الاجتماعي (التنمر) هذا السلوك الذي يفسد الأجيال إذا كان قاعدة للتعامل. ويقعد الطلاب عن التفوق، كما أنه يبذر التفرقة والتفكك إذا صار دبلوماسية الشعوب.

فالبعض يعزو هذا الهشيم إلى التردي الاقتصادي، وآخرون يرجعونه إلى نقص الوعي الاجتماعي. بل يردونه إلى انخفاض المستوى التعليمي، إنه السلوك الاجتماعي الذي يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، والشعور بالإحباط، والقلق، والعدوان علاوة على المشكلات النفسية والسلوكيات الشاذة والغريبة.

وإذا تعمقنا في الهدى الإسلامي الحنيف نجد خير وقاية من جرائم التنمر والعنف والإساءة والسلوكيات التي تهدد المجتمع جميعها.

وفيما يلي بعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تهتم بأكثر أنواع العنف والتنمر انتشاراً وهم البدني واللفظي:

أولاً: فيما يتعلق بالجانب البدني:

نهى الدين الإسلامي عن العنف والتنمر بجميع أشكاله، ولاسيما البدني، ومع أن الإسلام لا يمانع في عقاب من أخطأ كنوع من التربية لكف سلوك غير مرغوب فيه أو لتأديب إنسان أو ردعه عن ظلم الآخرين، فإذا استخدم الضرب فإنما يستخدمه استخداماً محدوداً وغير مؤلم أو مبرح.

يدعو سبحانه وتعالى إلى منع الاعتداء على الآخرين فقال تعالى: ﴿ ٱدْعُوا۟ رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ ﴾ (الأعراف:٥٥)، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُحَرِّمُوا۟ طَيِّبَـٰتِ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ ﴾ (المائدة: ٨٧).

ويقول سبحانه وتعالى في تحريم العنف والتنمر الذي يؤدي إلى القتل: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَـٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴾ (النساء: ٩٣).

وقال تعالى في القتل وسفك الدماء: ﴿ مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِى ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا ﴾ (المائدة: ٣٢).

وعن رسول الله ﷺ قوله في تحريم محاربة المسلم لأخيه المسلم «لا يشير أحدكم إلى أخيه بالسلاح فإنه لا يدري لعل الشيطان ينزع في يده فيقع في حفرة من النار». (رواه مسلم).

في رواية لمسلم قال: قال أبو القاسم ﷺ « من أشار إلى أخيه بحديدة، فإن الملائكة تلعنه حتى يدعه وإن كان أخاه لأبيه وأمه».

وعن جابر رضي الله عنه قال: «نهى رسول الله ﷺ أن يتعاطى السيف مسلولاً» (رواه أبو داوود والترمذي).

في رواية لمسلم أيضاً: نهى رسول الله ﷺ عن الضرب في الوجه وعن الوسم في الوجه.

ثانياً: فيما يتعلق بالجانب اللفظي:

فيما يتعلق بالعنف أو التنمر اللفظي فالإسلام يرفضه رفضاً قاطعاً ويطالب بعدم الاستهزاء والاستهتار بالآخرين، وهذا واضح من قوله تعالى ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُوا۟ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ۖ وَلَا تَلْمِزُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا۟ بِٱلْأَلْقَـٰبِ ۖ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَـٰنِ ۚ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّـٰلِمُونَ ﴾ (الحجرات: ١١)

ودعا الدين الإسلامي إلى الرفق: فقد قال رسول الله ﷺ «إن الله يحب الرفق في الأمر كله» (رواه البخاري).

وقال أيضاً: «إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه» (رواه مسلم).

وقال أيضاً: «إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه» (رواه مسلم).

وعن جرير بن عبد الله رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من يحرم الرفق يحرم الخير كله» (رواه مسلم).

عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: «قال رسول الله ﷺ ألا أخبركم بمن يحرم على النار. أو بمن تحرم عليه النار؟ تحرم على كل قريب هين لين سهل» (رواه الترمذي).

قال رسول الله ﷺ: «أهل الجنة ثلاثة: ذو سلطان مقسط موفق، ورجل رحيم رفيق القلب لكل ذي قربى. ومسلم عفيف ذو عيال» (رواه مسلم).

وقال تعالى: ﴿ وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ ﴿٣٤﴾ وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴾ (فصلت:٣٤-٣٥)

وقال تعالى: ﴿ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ ۗ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (آل عمران: ١٣٤)

وقال تعالى في تحريم إيذاء الناس: ﴿ وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا ﴾ (الأحزاب: ٥٨)

وقال رسول الله ﷺ في الدعوة لحماية المسلم «المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده والمهاجر من هجر ما نهى عنه الله» (رواه البخاري).

وقال رسول الله ﷺ في الدعوة للرحمة والتراحم بين الناس: «من لا يرحم الناس لا يرحمه الله» (رواه البخاري ومسلم).

وقال أيضاً في الحض على الإخاء بين المسلمين: «المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه» (البخاري ومسلم)، كما جاء في الحديث الشريف: «كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه» (رواه مسلم).

وقال تعالى في الدعوة للإخاء بين المسلمين والتصالح بينهم: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الحجرات: ١٠)

وعن حارثة بن وهب رضي الله عنه: «سمعت رسول الله ﷺ يقول»: «ألا أخبركم بأهل الجنة؟ كل ضعيف

مضعف ولو أقسم على الله لأبره، ألا أخبركم بأهل النار كل جوّاظ[1] عتل[2] مستكبر» (رواه البخاري).

قال الله تعالى في الدعوة للتواضع: ﴿ وَٱخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (الحجر: ٨٨)

وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَـٰمُوا۟ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَـٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا۟ وَلَا تَحْزَنُوا۟ وَأَبْشِرُوا۟ بِٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى كُنتُمْ تُوعَدُونَ ﴾ (فصلت: ٣٠)

وقال تعالى: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (آل عمران: ١٠٤)

وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَـٰنِ وَإِيتَآئِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ (النحل: ٩٠)

مما سبق يتبين لنا أنه على رجال الدين والوعظ والإرشاد تقع مسؤولية الإرشاد الجماعي الواعي وتطهير أذهان الأبناء من الشوائب والخبائث والتيارات الملحدة والوافدة، وغرس مبادئ الهدى الإسلامي الحنيف الذي يتسم بالتوسط والرفق والاعتدال وعدم إلحاق الأذى بالآخرين.

والحقيقة أن كثيراً من مبادئ التربية الإسلامية ما زالت تعيش حتى يومنا هذا إلى أن تقوم الساعة؛ لأنها من وضع دستور سماوي خالد. ولا غرو فإن الإسلام دين كل زمان، ومكان وهو تشريع يتجاوز التشريعات الأرضية كافة. ومن الناحية التربوية نستطيع أن نقول، بحق: إن الإسلام كله مدرسة تربوية جامعة أو هو جامعة تبني الفرد والجماعة، وتسهم في تنشئة المواطن الصالح المؤمن بربه والمحب لوطنه وعروبته، والقادر على الإسهام الفعال في حركة تعمير الكون وتنمية الحياة.

أسس المنهج الإسلامي في التربية السلوكية السليمة للأبناء:

يقوم المنهج الإسلامي في التربية على أسس عدة منها:

١- الإيجابية وعدم السلبية، وعدم المبالاة كما يتمثل ذلك في الدعوة للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإماطة الأذى عن الطريق وغير ذلك من المبادئ الإيجابية.

٢- التوسط والاعتدال في: المأكل، والمشرب، والملبس، ومختلف ضروب الاستهلاك، وعدم التطرف أو الإسراف أو البذخ أو التقتير أو الشح أو البخل أو التكالب على جمع المال وتكديسه.

٣- مبدأ التدرج في التخلص من الظواهر السلبية كما تمثل ذلك في النهي عن الخمر حيث جاء متدرجاً.

[1] جوّاظ: الضخم المختال الكثير الكلام والجلبة في الشر.

[2] عتل: جاف وغليظ.

٤- مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الناس كما يتمثل ذلك في مبدأ مخاطبة الناس على قدر عقولهم.

٥- مبدأ مراعاة القدرات الطبيعية للفرد فما يطلب إلى الراشد الكبير لا يطلب إلى الطفل الصغير. فلا يكلف الله نفساً إلا وسعها.

٦- مبدأ التلطف مع الناس كما يتجلى في قوله تعالى مخاطباً نبيه الأمين: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران: ١٥٩).

٧- مبدأ الأمانة العلمية كما جاء في الهدى النبوي الشريف في الدعوة للنقل عن الرسول بأمانة وصدق.

٨- مبدأ التربية الشمولية كما يتمثل في اهتمام الإسلام بكل جوانب شخصية الفرد الإيمانية أو الروحية والجسمية وعدم اقتصار الاهتمام على جانب دون آخر.

من خلال ما سبق يتبين أن الإسلام وضع مبادئ شمولية لنبذ السلبيات في المجتمع ومنها التنمر ومن هذه المبادئ:



شكل (١٤) المبادئ الشمولية للإسلام في منع التنمر

الأسلوب المثالي في التربية الإسلامية للطفل:

يتمثل هذا الأسلوب في التوسط والاعتدال في معاملة الطفل وتحاشي القسوة الزائدة والتدليل الزائد، وكذلك تحاشي التذبذب بين الشدة، واللين، والتوسط في إشباع حاجات الطفل الجسمية والنفسية والمعنوية. بحيث لا يعاني الحرمان، ولا يتعود على الإفراط في الإشباع وبحيث يتعود على قدر من الفشل والإحباط، وذلك لأن الحياة لا تعطيه بعد ذلك كل ما يريد.

كما يمتاز النمط المثالي بوجود تفاهم بين الأب والأم على أسلوب تربية الطفل وعدم المشاجرة أمامه.



ويقتضي النمط المثالي كذلك معرفة قدرات الطفل الطبيعية وعدم تكليفه بما لا طاقة له به. وفي الوقت نفسه عدم إهمال مطالب النمو حتى لا تفوت فرصة التعليم على الطفل، ومن سمات التربية المثالية كذلك الإيمان بما يوجد لدى الأطفال من فروق فردية، التي توجد في السمات الجسمية جميعها: كالطول، والوزن، والعرض، ومن القدرات العقلية مثل: الذكاء، وكذلك السمات الانفعالية في كل طفل سرعته الخاصة في النمو ومعدلاته الخاصة في الطعام وما إلى ذلك، ومن شأن مراعاة مبدأ الفروق الفردية أننا لا نتوقع أن تكون المسائل جميعها نسخة واحدة، وإنما يعد كل طفل عالماً قائماً بذاته ويؤدي الإيمان بهذا المبدأ إلى أن يكلف كل طفل حسب قدراته، ولا نكلفه بما لا طاقة له به حتى لا يشعر بالحرمان والفشل والإحباط كي لا يفقد الشعور بالثقة بالنفس أو يكره المدرسة والمواد الدراسية. من سمات التربية الحديثة أنها تربية متكاملة بمعنى أنها لا تعني بعقل الطفل وحده، كما كان يحدث في الماضي، وإنما تهتم بجوانب شخصية الطفل جميعها: الجسمية، والعقلية، والنفسية، والروحية، والخلقية، بحيث يشب بشخصية متكاملة.

وهناك بعض الاستراتيجيات الدينية التي تحد من التنمر منها:

1- **تعميق التربية الإسلامية في نفوس الأطفال:** يولد الطفل على الفطرة، والإسلام هو دين الفطرة.. والأفكار المنحرفة لا تسود إلا في غياب الفكرة الصحيحة.. «فإذا جرى تقديم منظور إسلامي عن طريق تثقيف الأطفال وتعليمهم عن القيم الإسلامية. وإذا قدم الآباء للأطفال نموذج دور سلوك إسلامي منضبط، وأوضحوا للأطفال أن الجرائم والعنف والحياة المنحلة أمور غير مرغوب فيها، فإن الأطفال يكبرون وهم يحملون مواقف إيجابية.

٢- **تنمية البعد الأسري:** على الآباء وأفراد الأسرة إعلام الأطفال عن القيم الإسلامية بأسلوب يستطيع الأطفال إدراكه، كما يجب إظهار النماذج الإسلامية للأدوار في وقت مناسب بأسلوب لائق.

٣- **عدم ممارسة المعايير المزدوجة:** تُعد ممارسة المعايير المزدوجة أمر بالغ الضرر، ومن ثم يجب تفاديه، إذ سيعمد الأطفال بطبيعة الحال إلى تقليد الآباء، ومن ثم فإن تعليم الأطفال الأمور التي لا يمارسها الآباء لن يعود بأية فائدة، وعلى الآباء أن يقدموا أنفسهم نماذج أدوار قابلة للتكيّف».

٤- **إيجاد البدائل التي تعمق الثقافة الإسلامية:** وذلك بدعم أنشطة تفاعلية إيجابية للطفل تخدم الثقافة الإسلامية وتراعي مقومات تربيتها، ولا تصادم غرائز الطفل، بل توجهها وجهتها الصحيحة، وتقوم على غريزة التقليد والبحث عن القدوة التي يمكن أن توجّه للتأسي بالرسول ﷺ، وصحابته الكرام، والأئمة المصلحين، والقادة الفاتحين على مر العصور... وهكذا كل الغرائز توجه إلى وجهتها الصحيحة.. تحقيقاً للإيمان.. واتساقاً مع الفطرة.

٥- **تنمية الأخلاق الفاضلة:** يجب على الآباء أن يعملوا على تنمية فضيلتي (ضبط النفس، الرحمة).

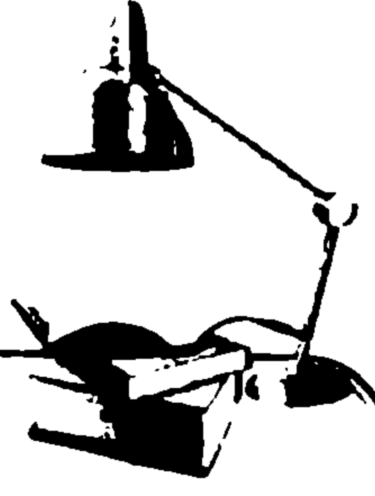
وهناك عديد من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الآباء في تعليم المتنمرون جوانب السلوك السليم في ظل هدي الدين الإسلامي وهي:

١- يوضح أولياء الأمور والمعلمون للمتنمرين أهمية ضبط النفس وتجنب الغضب ويستشهدو بالآيات القرآنية كقوله تعالى: ﴿ وَٱلْكَٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ يُحِ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ (آل عمران: ١٣٤)، وفي حديث عن أنس رضي الله عنه أن النبي ﷺ مر بق يصطرعون فقال: ما هذا؟ قالوا فلان ما يصارع أحداً إلا صرعة قال: أفلا أدلكم على هم أشد منه؟ رجل كلمه رجل فكظم غيظه فغلبه وغلب شيطانه وغلب شيطان صاح وهناك بعض طرائق التحكم في الغضب منها ما أوصاني به سيدنا محمد ﷺ حيث ق «إذا غضب أحدكم وهو قائم فليجلس فإن لم يذهب عنه الغضب فليضجع» (سنن أبي دا كما قال ﷺ: «إن الغضب من الشيطان، وإن الشيطان خلق من نار، وإنما تطفأ النار با فإذا غضب أحدكم فليتوضأ». (سنن أبي داود).

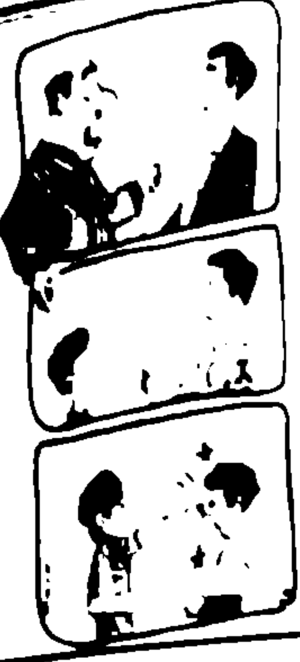
٢- يُرغب الآباء والمعلمون الأطفال المتنمرين في التحلي بفضيلة الرحمة وال وكيف أن عاطفة الرحمة يمنحها الله للمختارين من عباده فلن تجد في الم

أو الحاضر علامة ظاهرة في هؤلاء الذين اتخذوا طريق الله علامة أوضح من عاطفة الرحمة، ولقد كانت الرحمة من أبرز صفاته ﷺ يقول تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾ (الأنبياء:١٠٧)، ويقول ﷺ: «لا تنزع الرحمة إلا من شقي» (سنن أبي داود). ويقول تعالى: ﴿فَوَيۡلٞ لِّلۡقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم﴾ (الزمر: ٢٢).

٣- ويجب على الآباء والمعلمين الاستشهاد ببعض القصص من السيرة النبوية والتراث الإسلامي ومنها قصته ﷺ عندما خفف الصلاة حتى يرحم الأمهات من بكاء الصبية. كما لاحظ ﷺ أن عمر رضي الله عنه إذا طاف بالكعبة وحاذى الحجر الأسود زاحم الناس وكان صلباً قوى البنية، وربما زاحم الضعفاء، فأراد ﷺ أن يقدم له نصيحة حتى لا يزاحم الضعفاء فقال ﷺ: «يا عمر، إنك رجل قوي، لا تزاحم على الحجر؛ فتؤذي الضعيف. إن وجدت خلوةً فاستلمه، وإلا فاستقبله وهلل وكبر» (مسند الإمام أحمد).



ملخص



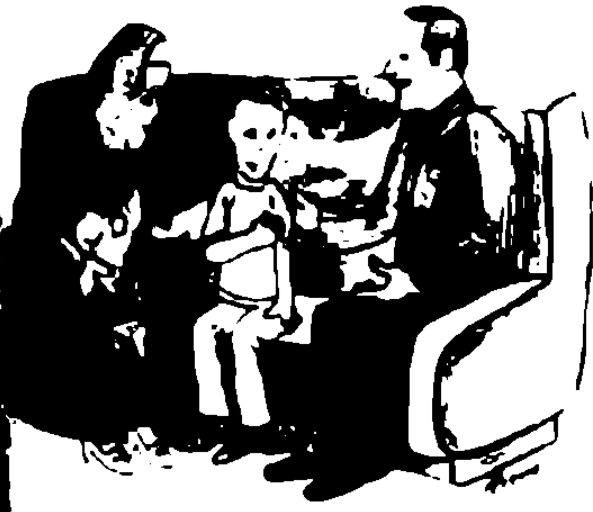
رجل الإدارة، هو الآخر، أحد العناصر المسؤولة عن مواجهة السلوك التنمري، فالإداري، من وجهة نظر التلميذ، هو رجل السلطة، الموكل إليه تأديب التلميذ وتوقيفه عند حده حينما يعجز المعلم عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة (القسم أو الفصل).



يتعين على المعلم تزويد الطلاب بمعلومات واضحة داخل الفصل عن موضوع التنمر، ومناقشتها في سياق منهج دراسي، وذلك بهدف توضيح أن التنمر سلوك مرفوض وغير مقبول اجتماعياً.



يجب على الاختصاصي النفسي أن يدير برنامجاً توعوياً موسعاً في المدرسة لتعليم الطلاب السلوكيات السليمة ودعم هيئة التدريس والمعلمين وأولياء الأمور حول المظاهر السلبية للتنمر.



يتمثل دور الآباء في فتح الحوار الهادئ مع التلميذ المتصف بالسلوك التنمري، وإحلال نموذج من السلوك البديل الذي يكون معارضاً للسلوك غير السوي؛ ليكون هدفاً جذاباً للتلميذ (من خلال ربطه بنظام للحوافز والمكافأة).



على المدرسة أن تعمل على توعية الوالدين فيما يتصل بأهداف المدرسة وأن تعمل بفاعلية على مشاركة الوالدين في العملية التربوية.



يجب التأكيد على دور كل من المجتمع والمدرسة وأولياء الأمور في التحكم الإيجابي في السلوك غير المرغوب فيه لدى التلميذ، بحيث لا يُترك الطفل من دون مراقبة، بل على الآباء أن يحاولوا التدخل المباشر وغير المباشر كلما اقتضى الأمر ذلك لإيقاف هذا السلوك بأقل قدر ممكن.



إذا جرى تقديم منظور إسلامي عن طريق تثقيف الأطفال وتعليمهم عن القيم الإسلامية. وإذا قدم الآباء للأطفال نموذج دور سلوك إسلامي منضبط، وأوضحوا للأطفال أن الجرائم والعنف والحياة المنحلة أمور غير مرغوب فيها، فإن الأطفال يكبرون وهم يحملون مواقف إيجابية.

نشــاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

.١

.٢

.٣

.٤

.٥

مما سبق فوجئت بما يأتي:

.١

.٢

.٣

.٤

.٥

مما سبق لاحظت ما يأتي:

.١

.٢

.٣

.٤

.٥

الفصل التاسع

دراسات معاصرة في السلوك التنمري



أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير المعلومات الآتية:

- أهمية تناول دراسات سابقة للمتنمرين وضحاياهم.
- عرض الدراسات السابقة المعنية بالتنمر.
- تحديد مواطن الخلل في الدراسات السابقة.
- تعرف مدى الاستفادة من الدراسات السابقة.

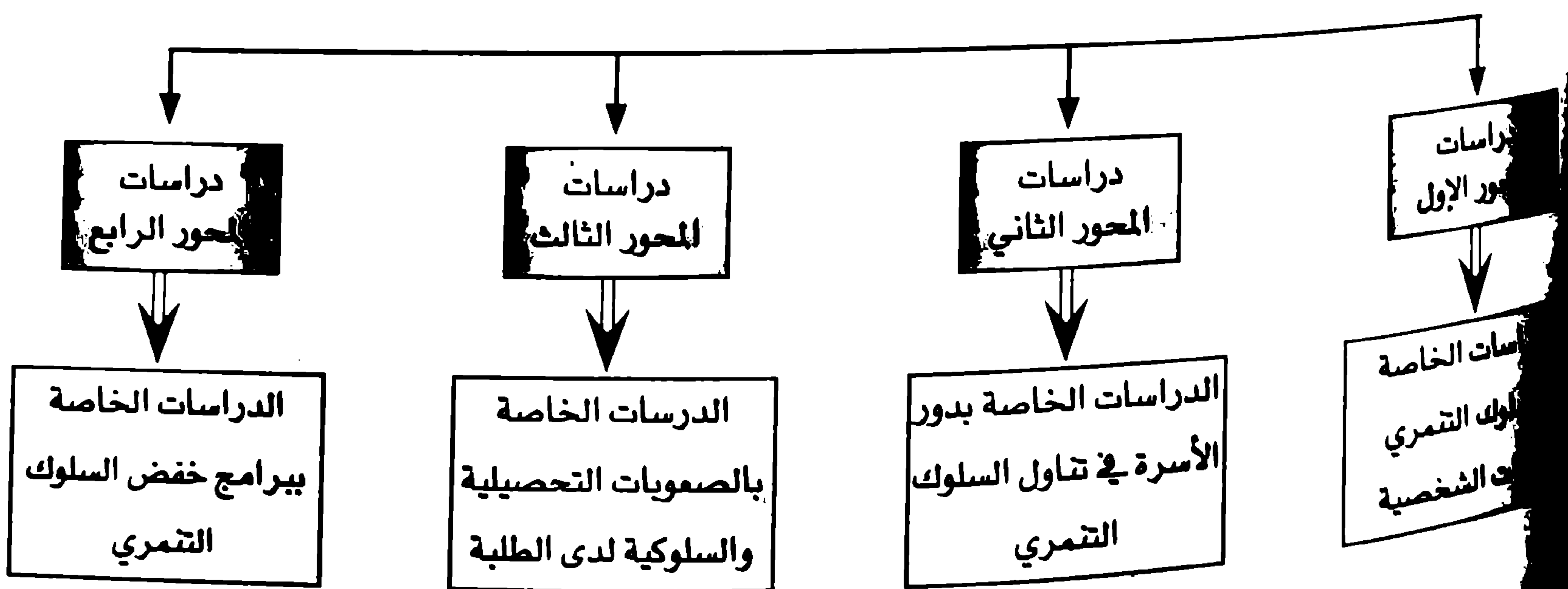
أهمية تناول دراسات سابقة للمتنمرين وضحاياهم:

تعد الدراسات والبحوث المرجعية ذات أهمية بالغة لما تتضمنه من حقائق ومعلومات، وما توصلت إليه من نتائج تكون بمثابة الذخيرة العلمية التي يستخدمها الباحثون، وتكوّن الرؤية الصحيحة التي يتبع خطواتها الباحثون، ولإيجاد الحلول المناسبة للصعوبات التي تعترض طريقهم. كما إنها تنير الطريق أمام الباحث، لما تؤديه من دور مهم في ترتيب الأفكار البحثية التي يجب أن تراعى في منهجية مثل هذه الدراسات المماثلة، بالإضافة إلى الاسترشاد بالطرائق المختلفة للمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحثون من قبل.

في محاولة من الباحث لتحديد مواطن الخلل في الدراسات السابقة من أجل البعد عنها والاستفادة من جوانبها الإيجابية، وهذا لا يعنى الاعتماد الكامل عليها، ولا تجاهلها، أو عدم الاستفادة من رؤيتها ومنهجيتها، وإنما للتأكيد على أن لكل دراسة أساسيات ترتكز عليها وجوانب مختلفة تسعى إلى توضيحها.

ونظراً لاختلاف توقيت إجراء هذه الدراسات، فسوف نعرض الترتيب التصاعدي لبدء تاريخ نشر كل دراسة على حدة من الأقدم إلى الأحدث، ثم نجري تحليلاً لما سبق عرضه من إجراءات ونتائج لهذه الدراسات، بهدف استخلاص الجوانب التي يمكن الاستفادة منها إن أمكن ذلك.

وسوف يتم إيضاح المحاور الأساسية للبحوث السابقة من خلال الشكل الآتي:



شكل (١٥) محاور الدراسات السابقة

عرض الدراسات السابقة المعنية بالتنمر:

أولاً- دراسات تناولت السلوك التنمري وسمات الشخصية

١- في دراسة قام بها «أومور، وكيرفام» (O'Moore & Kirkham, 2001) بحثا فيها العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى عينة من الأطفال والمراهقين المتنمرين والضحايا والضحايا المتنمرين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٣١١٢ طالباً وطالبة منهم ٧٣١٣ طالبة و٥٧٩٩ طالباً تتراوح أعمارهم بين (٨-١٨) سنة وبلغ عدد الطلبة في عمر (٨-١١) سنة ٧٣١٥ طالب وطالبة و٥٧٩٧ طالب وطالبة بعمر (١٢-١٨) سنة. وقد صنف الباحثان الطلبة إلى طلبة متنمرين، وضحايا، والضحايا المتنمرين، والعاديين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدى كل من الأطفال والمراهقين الضحايا والمتنمرين تقدير ذات أقل من أقرانهم في العمر نفسه والذين لا يصنفون ضمن فئة المتنمرين والضحايا. وفي حين أن الضحايا جميعهم كانوا أقل شعبية وجاذبية وأكثر اضطراباً وقلقاً من غير الضحايا، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الضحايا المتنمرين كانوا أكثر المجموعات انخفاضاً في تقدير الذات.

٢- أما «بوند، وكارلن، وربنيو، وباتون» (Bond , Carlin , Rubinoo & Patton, 2001) فقد درسوا العلاقة بين استضعاف الأقران وظهور القلق والاكتئاب في سنوات المراهقة المبكرة وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع في المدارس الثانوية الاسترالية بلغ عددها ٢٦٨٠ طالب وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين تعرض الشخص للتنمر وظهور أعراض القلق والاكتئاب، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة مؤثرة بين التعرض للتنمر والعلاقات الاجتماعية حيث يؤدي التعرض للتنمر إلى ظهور أعراض القلق والاكتئاب مما يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية للطلبة الذين يتعرضون للتنمر.

٣- وتناولت دراسة «بيلجريني ولونج» (Pellegrini & Long, 2002) انتشار التنمر في أثناء انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية وأسفرت النتائج عن زيادة مبدئية في التنمر والعدوان بين الأطفال في أثناء الانتقال إلى المرحلة الثانوية وأنه من الممكن أن يؤدي الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى بيئة أكبر وأقل دعماً إلى استخدام أكثر للعدوان كإستراتيجية لتأسيس مكانة بين مجموعة أقران متغيرة. ويفترض الباحثان أن الأفراد الذين هم بالأصل ضحايا في المدرسة الابتدائية قد تعلموا تجنب المتنمرين وتجاهلهم أو ردهم بالمثل. وافترضا آخر تفسيراً بأن المتنمرين يستهدفون مجموعة أصغر محدودة من الضحايا على سبيل المثال فقد يستهدف المتنمر طالباً لديه أقلية من الأصدقاء ولكنه لا يستهدف المجموعة الكبيرة للطلاب في المدرسة.

٤- أما دراسة « وودز، وولك» (Woods & Wolke ,2003) عن السياسة المضادة للتنمر في المدارس، فقد أجرت مقابلات فردية مع ٢٣٧٧ طفلاً في المدارس الابتدائية لأعمار تراوحت بين ٢-٦ سنوات.لإجمالي ٣٤ مدرسة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن ٢٤،٥ ٪ من الأطفال يتعرضون للتنمر تعرضاً مباشراً ومتكرراً، وأقر ٤٥،٩ ٪ بتعرضهم للتنمر تعرضاً خاصاً كثيراً أو كثيراً جداً. ولا يوجد أي ارتباط بين محتوي السياسات المضادة للتنمر وانتشار سلوك التنمر المباشر، كما تبين وجود علاقة عكسية بين التنمر ونقص السياسات المدرسية.

٥- وبحث «سيلز، ويونغ» (Seals & Young , 2003) درجة انتشار التنمر في المدرسة وعلاقته بالمتغيرات الآتية: الجنس، والانتماء العرقي، وتقدير الذات، والإحباط. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٥٤ طالب من طلبة الصفوف السابع والثامن. وقد صنف الباحثان الطلبة إلى ثلاث مجموعات: المتنمرين، والضحايا، والعاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات في تقدير الذات، والانتماء العرقي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات تعود لاختلاف الجنس، حيث كان الذكور أكثر مساهمة في الاشتراك بسلوك التنمر من الإناث. كما أشارت النتائج إلى أن المتنمرين والضحايا قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس الإحباط موازنة بالعاديين.

- كما أجرت «إسليا» وآخـرون (Eslea et al.,2003) دراسة هدفت إلى بحث الفروق في الصداقة، والوحدة النفسية، والجنس، ونوع المدرسة بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم في سبع دول هي: الصين وإنجلترا، وإيرلندا، وإيطاليا، واليابان، والبرتغال، وإسبانيا. وتكونت عينة الدراسة من ٤٨٠٠٠ طالب صنفوا في أربع مجموعات: المتنمرين، والضحايا، والضحايا المتنمرين، والطلبة العاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعات الأربع في الدول السبع في انخفاض عدد الأصدقاء وفي الوحدة النفسية في اتجاه الضحايا المتنمرين.

وهدفت دراسة «جيفونن» وآخرين (Juvonen et al ., 2003) إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعانيها الطلبة المتنمرون وضحاياهم، وتألفت عينة الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي من ١١ مدرسة، وقد استخدمت تقارير الأقران والمعلمين والتقارير الذاتية في الدراسة وكان الاعتماد الأكبر على تقارير الأقران كونهم لديهم فرص كبيرة في مراقبة سلوك أقرانهم في المواقف التي يحدث فيها التنمر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتنمرين يتمتعون بشعبية واسعة بين أقرانهم إذ أظهروا أقل عدد من المشكلات النفسية موازنة بالذين لم يشاركوا في التنمر. أما الضحايا فتبين أنهم يعانون ألماً عاطفياً ونبذاً اجتماعياً وتدنياً في مكانتهم الاجتماعية. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الضحايا

المتنمرين كانوا الأكثر اضطراباً حيث كانوا أكثر الذين ينبذهم أقرانهم، وأكثرهم ميلاً لإظهار المشكلات السلوكية ويعانون مستويات مرتفعة من الاكتئاب والوحدة النفسية.

٨- دراسة «نيجوف» (Nigoff,2005) بعنوان التنمر ومعالجة المعلومات الاجتماعية واستمرار الانحرافات إلى مرحلة البلوغ، وهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من إذا ما كانت هذه الانحرافات ما زالت موجودة في الأفراد الذين تعرضوا للتنمر أو الذين كانوا متنمرين في الطفولة. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الذين كانوا ضحايا في الطفولة كانوا أكثر احتمالية لإظهار العدوان القائم على رد الفعل. ولم يتضح أن الانحرافات المنسوبة للعداء أن تكون مرتبطة ارتباطاً دالاً بكون الفرد ضحية في الطفولة. كما توصلت الدراسة إلى أن بعض الانحرافات التي أظهرها الأفراد من نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية يُمكن استخدامها للتنبؤ بخبرات التنمر.

٩- أما «فوكس وبولتن» فقد بحثا (Fox & Boulton, 2005) في المهارات الاجتماعية للطلبة ضحايا التنمر المدرسي والعاديين في عينة مكونة من ٣٣٠ طالباً تراوحت أعمارهم بين (٣-١١) سنة بواقع ١٦٢ طالبة و١٦٨ طالباً. وقد صنف المعلمون والأقران الطلبة إلى صنفين: طلبة ضحايا سلوك التنمر وطلبة عاديين، وزود المشاركون في الدراسة بعشرين فقرة تصف المهارات الاجتماعية. وأشار الطلاب إلى وجود مشكلات سلوكية اجتماعية أكثر عند فئة الضحايا موازنة بالطلبة العاديين. كما أشارت النتائج الخاصة بتقدير المعلمين إلى وجود مشكلات اجتماعية أعظم عند فئة الطلبة الضحايا.

١٠- وبحث كل من «لارك وبيران» (Larke & Beran , 2006) في العلاقة بين سلوكيات المتنمرين والمهارات الاجتماعية على عينة مكونة من ١٢٠ طالباً وطالبة. واستخدم فيها اختبار تقدير المعلمين لتقييم المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتنمرين. وقد وصف المعلمون الطلبة الذين يستخدمون كلا النوعين من التنمر المباشر وغير المباشر بأنهم يظهرون مهارات اجتماعية أساسية ضعيفة، وبالمقابل يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية إلى عدم التنمر على الآخرين. كما توصلت الدراسة إلى أن طلبة الصفوف الدنيا المتنمرين من المرحلة الابتدائية قد سجلوا درجات أعلى بالمهارات الاجتماعية الأساسية من طلبة الصفوف العليا الذين وصفوا بأنهم متنمرون. كما توصلت إلى أن الإناث المتنمرات قد سجلن درجات أعلى على مقياس العلاقات الاجتماعية من الطلاب الذكور المتنمرين.

١١- أجرى «يانغ وكيم وشن ويون» (Yang;Kim;Kim & Yoon,2006) دراسة بحثت مدى انتشار التنمر عند الطلبة الذكور والإناث في مدارس كوريا الجنوبية الأساسية. وتكونت عينة

الدراسة من ١٣٤٤ طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي. ولتحقيق ذلك طُبقت استبانة حول التنمر، والإحباط، والقلق، وصورة الجسد، وتقدير الذات. كما أتم الأهل استبانة حول الصحة العامة. أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار التنمر بين الطلبة. حيث شكل المتنمرون نسبة ١٢٪ وشكل الضحايا نسبة ٥,٣٪ في حين شكل الضحايا المتنمرون ٧,٢٪. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضاً للتحول إلى متنمرين وضحايا متنمرين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التنمر والإحباط والقلق وتقدير الذات، إذ يرتبط التنمر بارتفاع الإحباط والقلق وتدني تقدير الذات.

١٢- أما دراسة «سباد» (Spade,2007) فقامت على توضيح العلاقة بين سلوكيات الطالب المتنمرة والتقدير الذاتي، وتكونت العينة من ١٩٧ طالباً تراوحت أعمارهم بين ٨- ١٣سنة. للصفوف ٣-٥ من المرحلة الابتدائية، وطُبقت عليهم استبانة التنمر والضحية، وبينت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من الطلاب لم يتنمروا في الشهرين الماضيين، وأن ١٥٪ قد تنمروا مرات عديدة في أسبوع، كما أقر ٨,٢٪ أن التنمر استمر سنوات عديدة استمراراً متكرراً، وأن أكثر أنواع التنمر انتشاراً كان التنمر اللفظي، في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر. وبينت الدراسة أيضاً وجود علاقة سلبية بين التنمر وتقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم، كما تبين أن طلاب الصف الثالث والرابع أكثر تقديراً للذات موازنة بطلاب الصف الخامس الابتدائي.

١٣- واستهدفت دراسة «فارجاس» وآخرين (Varjas ; Henrich & Meyers,2009) تعرف مدركات الطلاب في المدرسة المتوسطة الحضرية حول التنمر على شبكة المعلومات وحول السلامة في المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٧ طالباً في المدارس المتوسطة، وأسفرت النتائج عن أن التنمر على شبكة المعلومات قد يمثل شكلاً فريداً للوقوع ضحية للتنمر موازنة بالأشكال الأخرى التي تتم في المدرسة، وأن التنمر على شبكة المعلومات وما يتعلق به من سلوك لم يكن مرتبطاً مع فكرة سلامة المدرسة، وقد أبلغ الذكور عن وقوعهم ضحايا للتنمر البدني أكثر من التنمر اللفظي، وقد أبلغ الطلاب الأكثر سناً أنهم يشعرون بأمان أكثر في المدرسة كما أبلغ الطلاب الأكبر سناً أنهم أقل وقوعاً كضحايا للتنمر البدني أو اللفظي.

وهدفت دراسة «دومـاك، وبولنت» (Dilmac & Bulent,2009) بحث العلاقة بين الاحتياجات النفسية والتنمر على شبكة المعلومات. واشترك في هذا الدراسة ٦٦٦ طالباً قبيل التخرج (٢٣١ ذكوراً و٤٣٥ إناثاً) يمثلون ١٥ برنامجاً لكلية التربية بجامعة Selcuk في تركيا وكانت الأسئلة حول التورط والتعرض للتنمر على شبكة المعلومات. واستخدمت قائمة

فحص تحتوي على الصفات المختلفة للسلوك التنمري ومقياس للأمن والانتماء وبعد إجراء التحليلات الإحصائية، أبلغ ٢٢,٥٪ من الطلاب اشتراكهم في التنمر على شبكة المعلومات على الأقل مرة واحدة، وأبلغ ٥٥,٣٪ من الطلاب أنهم كان ضحايا للتنمر على شبكة المعلومات على الأقل مرة واحدة في حياتهم. وقد أقر الذكور بعدد مرات تعرضهم لسلوك التنمر أكثر من الإناث. وتشير النتائج إلى أن نقص الحاجة للأمن والانتماء يتنبأ بالتنمر على شبكة المعلومات.

١٥- أما دراسة «فلاسربوهلر» وآخرون (Flaspohler; Elfstrom; Vanderzee; Sink& Birchmeier,2009) فاستهدفت تعرف دعم مدراء المدارس والمدرسين ومساندتهم في تخفيف آثار التنمر على نوعية الحياة. وأسفرت النتائج عن أن الطلاب الذين يتنمرون أو يكونون ضحية له يعيشون حياة لا يرضون عنها، وأن الدعم والمساندة يكونان من جانب الأقران والمدرسين موازنة بمن يقفون «للفرجة» (الأطفال الذين ليسوا ضحايا ولا مرتكبين لسلوك التنمر) ولوحظ أن دعم الأقران والمدرسين قد يخفف من آثار التنمر على جودة حياة الضحايا. وهذه الدراسة تبرز أهمية الجهود التي تشجع دعم مدراء المدارس والمدرسين الاجتماعي لبرامج الوقاية الشاملة من التنمر ومبادرات تنقية الأجواء المدرسية، علاوة على ذلك تدعم النتائج ضرورة البحث لاحقاً في المساهمات الممكنة من جانب «المتفرجين» في دعم برنامج الوقاية من التنمر على مستوى المدرسة وفي تحسين استراتيجيات المناخ المدرسي المواتي.

١٦- وأجرى «فايدنج» وآخرون (Viding; Simmonds ; Petrides,&Frederickson ,2009) دراسة هدفت إلى تعرف مساهمة الأحداث الضاغطة ومشكلات السلوك الوجدانية على التنمر في مرحلة المراهقة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ من الأطفال من سن ١١- ١٣ سنة، وأسفرت النتائج عن مستويات مرتفعة من الأحداث الضاغطة ومشكلات السلوك الوجدانية لدى المتنمرين من ذوي التنمر المباشر، كما أن الأحداث الضاغطة ومشكلات السلوك الوجدانية لها قدرة تنبؤية لكل من التنمر المباشر وغير المباشر. ولوحظ أن الذكور أكثر مشاركة في سلوك التنمر المباشر، وكانت الإناث أكثر مشاركة في سلوك التنمر غير المباشر.

١٧- واستهدفت دراسة «فوكس» وآخرين (Fox; Claire.; Farrow& Claire, 2009) تعرف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الجسدي والعاطفي وعدم الرضا الجسدي لدى ضحايا

التنمر ممن لديهم وزن زائد، وشملت عينة الدراسة ٢٧٦ طالباً لأعمار ١١-١٤ سنة. وأقر أطفال الوزن الزائد ممارسة التنمر اللفظي والبدني موازنة بأقرانهم غير البدينين. كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات الجسماني والوجداني والرضا عن شكل الجسم لدى ضحايا التنمر.

١٨- ولعقد مقارنة التقارير الذاتية للتنمر للأطفال عبر خمس دول أجرى «كونشي» وآخرون (Konishi et al., 2009) دراسة حول البنية العاملية لمقياس التقرير الذاتي للتنمر في الطفولة عبر الدول. وطبق مقياس التنمر لدول المحيط الهادي وهو مقياس للتقرير الذاتي لخبرات الطلاب مع أنواع مختلفة السلوك التنمري والتعرض للتنمر على ١٣٩٨ طالباً من الصف الخامس من استراليا وكندا واليابان وكوريا والولايات المتحدة. واستخدم التحليل العاملي للمجموعات المتعددة ونظرية النمذجة للاستجابة للبند لتقويم بناء التكافؤ على المقياس بين الدول المختلفة. وكشفت النتائج الأولية عن بعض الفروق البنائية بين الدول وتبين أن مقياس التنمر يقيس بناء واحداً، لكن هذا البناء ظهر ظهوراً مختلفاً في الدول المختلفة.

١٩- وأجرى «وودز» وآخرون(Woods; Wolke; Nowicki, & Hall, ,2009) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة التنمر البدني بقدرات التمييز الوجداني على ضحايا التنمر، وتكونت العينة من (ن = ٢٠٠) من أطفال المملكة المتحدة تراوح أعمارهم من ٩-١١ عاماً، وطُبقت استبانة التنمر وقائمة براينت لقياس التعاطف وقدرات التمييز الوجداني. وقسمت العينة إلى (المتنمرين، والضحايا، والضحايا/ المتنمرين، والعاديين)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تباين في قدرات التمييز الوجداني بين الضحايا، والمتنمرين في اتجاه العاديين، كما تبين أن الضحايا أكثر الفئات ضعفاً في تمييز عواطفهم ومشاعرهم السلبية؛ كالغضب والخوف في المواجهات. كما لوحظ أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر يكونون أضعف في فهم المعلومات الوجدانية من المتنمرين والأطفال غير المشاركين.

٢٠- أما دراسة «خوري كسابري» (Khoury-Kassabri, 2009) فهدفت إلى عرض انتشار الطلاب تقارير سوء المعاملة الجسدية والعاطفية التي سجلها موظفو المدرسة، وتُدرس الفروق بين هذه التقارير وفقا لفئة الطلاب بالتورط في التحرش في المدارس (المتنمرون، والضحايا، وضحايا التنمر، والعاديون). واعتمدت هذه الدراسة على عينة كبيرة مكونة من ١٦٦٠٤ من طلاب الصفوف (٧-١١) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في التنمر في اتجاه الذكور، كما أن جماعة المتنمر والضحية تعرضوا لسوء المعاملة النفسية والجسدية، من جانب المعلمين أكثر من تعرضهم لسوء المعاملة من جانب الطلاب. كما لوحظ أن الاختلافات في

أشكال التنمر تختلف باختلاف نوع الجنس، والانتماء الوطني، وسوء المعاملة الجسدية، وسوء المعاملة الوجدانية.

٢١- وقام «بولاستري» وآخرون (Pollastri.; Cardemil.& O'Donnell, 2010) بدراسة هدفت فحص طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى المتنمرين والضحايا، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٧ من طلاب المدارس المتوسطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تقدير الذات المتدني والتنمر لدى الإناث، في حين لم يتبين أي ارتباط بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى الذكور، كما تبين عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث.

٢٢- ولمعرفة الخصائص النفسية والاجتماعية والصداقة بين الأطفال الكوريين المتنمرين أجرى «شاين» (Shin ,2010) دراسة، اشترك فيها ٦٠٥ من طلاب المدارس الابتدائية في مدينة بوتشون بكوريا. أنهى المشاركون قائمة ترشيح الزملاء وكذلك مقاييس القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية. قيست جودة الصداقة من خلال التقارير الذاتية. وأسفرت النتائج عن وجود اختلافات كبيرة في القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية بين مجموعات الدراسة في اتجاه المتنمرين/ الضحايا، كما لوحظ أن الأطفال المتنمرين/ والضحايا يميلون إلى إقامة علاقات صداقة ضعيفة، كما تبين أن الضحايا السلبيين لا يعدون أصدقائهم مصدراً مهماً للمساعدة.

٢٣- واستهدفت دراسة «لنسل، وماتوجا»(Lencl & Matuga, 2010) ، تعرف طبيعة العلاقة بين سلوك التنمر والاكتئاب لدى المراهقين والبالغين، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٥ من طلاب الصفوف (٧-٩) بالمرحلة المتوسطة وطبق مقياس التقييم الذاتي للاكتئاب واستبانة السلوك التنمري، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة (المتنمرون، والضحايا، والمتنمرون/ الضحايا، والعاديون) في درجة الاكتئاب في اتجاه المتنمرين/ الضحايا.

٢٤- وتناولت دراسة «كيرت» وآخرين (Kert.; Codding.; Tryon & Shiyko,2010) إذا كان استخدام كلمة «المتنمر» كلمة من شأنها أن تؤدي إلى انخفاض إبلاغ الطلاب الذاتي عن سلوك التنمر مع تقديم واحدة من ثلاثة مؤشرات من التقرير الذاتي كما يأتي:

(أ) عدم وجود أي إشارة إلى كلمة التنمر أو تعريفها.

(ب) تعريف كلمة التنمر، يليها استخدام الكلمة في كل بند.

ج) تعريف كلمة التنمر ولا يذكر المزيد عن كلمة المتنمر.

وبلغت عينة الدراسة (ن = ١١٤) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المشاركين ممن تعرضوا للتنمر أكثر تعريفاً بكلمة تنمر، واستخداماتها موازنة بالمشاركين ممن لم يتعرضوا لسلوك التنمر.

٢٥- أما دراسة «غيرتجان» وآخرين (Geertjan; Scholte.& Overbeek, 2010) بحثت الدراسة العلاقة بين العرق وسلوك التنمر والإيذاء من خلال تقارير الزملاء (الأقران). وشارك في الدراسة عدد ٢٣٨٦ من المراهقين بواقع ٥٢٪ ذكوراً، ٤٨٪ إناثاً وبلغت متوسط أعمارهم ١٠ و١٣سنة، وأظهرت التحليلات أن المراهقين كانوا أقل تعرضاً لأن يكونوا ضحايا. وكان التنمر أكثر انتشاراً في الصفوف غير متجانسة عرقياً. وعلاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن الأقلية العرقية من المتنمرين المراهقين كانت أكثر في الصفوف غير متجانسة عرقياً.

٢٦- دراسة «منتون» (Minton,2010) حول تجارب الطلاب حول السلوك العدواني ومشكلات المتنمر/ الضحية في المدارس الأيرلندية، وحُصل على البيانات عن طريق تطبيق النسخة المعدلة من استبانة الضحية /المتنمر لـ Olweus على ٥٥٦٩ من المشاركين (٢٣١٢ من التعليم الابتدائي و٣٢٥٧ للتعليم بعد الابتدائي) في إيرلندا. وتبين أن تجارب السلوك التنمري منتشرة بينما اختلفت اتجاهات السن وفقاً للفئات الفردية للسلوك العدواني، كما كانت الفروق بين الجنسين أكثر وضوحاً فالأولاد كانوا أكثر تعرضاً واستهدافاً للأشكال المباشرة من السلوك العدواني، بينما كانت الفتيات أكثر استهدافا للأشكال غير المباشرة من التنمر. كما تبين أن مشكلات المتنمر/ الضحية مستمرة في المدارس الايرلندية فقد أبلغ ٣٥,٣ ٪ من طلبة المدارس الابتدائية و٣٦,٤ ٪ من الطلاب بعد المرحلة الابتدائية أنهم تعرضوا لسلوك التنمر وأبلغ عن ذلك خلال الأشهر الثلاثة الماضية.

٢٧- واستهدفت دراسة «بيترز» وآخرين (Peeters; Cillessen & Scholte, 2010) تحديد الأنواع الفرعية من المتنمرين في سن المراهقة هل هم أقوياء أم أبرياء؟ وتكونت عينة الدراسة من ٨٠٦ من طلاب الصف الثامن، و١٢٠ مراهقاً (٥٢ ولداً، و٦٨ بنتاً) من المتنمرين، و٥٠ مراهقاً (٢٥ ولداً، ٢٥بنتاً) من غير المتنمرين كمجموعة للموازنة، وكشفت النتائج عن ثلاثة أنواع فرعية للمتنمرين من البنين والبنات: مجموعة ذات شعبية، وتتحلى بالذكاء الاجتماعي، وهي مجموعة شعبية معتدلة، وجماعة لا تحظى بشعبية وأقل من حيث الذكاء الاجتماعي. وأظهرت متابعة التحليلات أن المجموعات تختلف اختلافاً كبيراً عن بعضها البعض في التنمر الجسدي واللفظي، ومركزية شعبيتها، ورفض الأقران، والتصور الذاتي للتنمر.

٢٨- وتناولت دراسة «فيتزباتريك وآخرين» (Fitzpatrick.; Dulin & Piko, 2010) سلوك التنمر وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الأميركي من أصل أفريقي ذوي الدخل المنخفض، وتكونت عينة الدراسة من (ن = ١٥٤٢) بواقع ٥١٪ إناثاً، و٤٩٪ ذكوراً بالصفوف ٥-١٢ بأحد المناطق الحضرية في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة. قد تبين ارتفاع مستوى الأعراض الاكتئابية لدى المتنمرين موازنة مع نظرائهم الذين لا يعدون من المتنمرين أو من ضحايا التنمر.

تعقيب على المحور الأول:

ناقش المؤلف (٢٨) دراسة سابقة أجنبية، أجريت في الفترة بين عام ٢٠٠١-٢٠١٠، وأهم ما تضمنته هذه الدراسات هو كشف العلاقة بين السلوك التنمري وسمات الشخصية، كالاكتئاب والوحدة النفسية والقلق، والنبذ الاجتماعي، وتقدير الذات.

ويمكن إيجاز أهم ما استُخلِص من هذا المحور فيما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين (المتنمرين، والضحايا، والمتنمرين/ الضحايا، والعاديين) في درجة الاكتئاب في اتجاه المتنمرين/ الضحايا.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث.
- أبلغ الذكور عن وقوعهم ضحايا للتنمر البدني أكثر من التنمر اللفظي.
- كما أبلغ الطلاب الأكبر سناً أنهم أقل وقوعاً كضحايا للتنمر البدني أو اللفظي.
- وجود اختلافات كبيرة في القلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية في اتجاه المتنمرين/ الضحايا.
- **وجود علاقة سلبية بين التنمر وتقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم.**
- **يرتبط التنمر بارتفاع الإحباط، والقلق، وتدني تقدير الذات.**
- **أن المتنمرين والضحايا قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس الإحباط موازنة بالعاديين.**
- **كما لوحظ أن الأطفال المتنمرين/ والضحايا يميلون إلى إقامة علاقات صداقة ضعيفة.**
- **كما تبين أن الضحايا السلبيين لا يعدون أصدقاءهم مصدراً مهماً للمساعدة.**
- **وجود ارتباط موجب دال بين تقدير الذات الجسماني والوجداني، والرضا عن شكل الجسم لدى ضحايا التنمر.**
- **أن الاختلافات في أشكال التنمر تختلف باختلاف نوع الجنس، والانتماء الوطني، وسوء المعاملة الجسدية، وسوء المعاملة الوجدانية.**

- أن الضحايا أكثر الفئات ضعفاً في تمييز عواطفهم ومشاعرهم السلبية كالغضب والخوف في المواجهات.
- كما لوحظ أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر يكونون أضعف في فهم المعلومات الوجدانية من المتنمرين والأطفال غير المشاركين.

ثانياً: دراسات تناولت دور الأسرة في تناول السلوك التنمري:

١- بحث «باورز» وآخرون (Bowers; Sniith & Binney , 1994) في التنشئة الوالدية لدى الطلبة المتنمرين، والضحايا، والضحايا/ المتنمرين، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ من طلبة المدارس المتوسطة بواقع (٢٠ متنمراً، و٢٠ ضحية، و٢٠ متنمراً/ ضحية ، و٢٠ عاديين). وأشارت النتائج إلى أن الضحايا/ المتنمرين ينظرون إلى آبائهم على أنهم متناقضون في تصرفاتهم، ويرى المتنمرون أن أسرهم تفتقر إلى التماسك الأسري، أما الطلبة الضحايا فقد أشاروا إلى أنهم ينتمون إلى أسر مستضعفة.

٢- كما بحث «ريغبي» وآخرون (Rigby; Slee; Cunningham; Rigby et al.,1999) في دراسة الخصائص الوالدية وأثر الرعاية الوالدية على علاقات الطلبة بأقرانهم، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠٣ طالب، و٦٨٧ طالبة من المدارس الاسترالية ممن هم في مرحلة المراهقة، وتراوحت أعمارهم بين (١١-١٦) سنة، وأكمل المشاركون استبانة العلاقات الوالدية، كما أكملوا أيضاً مقاييس تقيس العلاقات بالأقران، وقد تضمنت ثلاثة مقاييس: مقياس الطالب المتنمر، ومقياس الطالب الضحية، ومقياس الطالب الاجتماعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الرعاية الوالدية لدى الطالب الاجتماعي، وانخفاض الرعاية الوالدية لدى الطالب المتنمر، والطالب الضحية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطريقة التي يرتبط بها المراهقون المتنمرون وضحاياهم بأقرانهم هي نمط الحماية المفرطة، إذ إن الحماية المفرطة المقدمة من الأسرة تقود إلى التعرض للتنمر في المدرسة أو ممارسة سلوك التنمر.

٣- وقام كل من «ستيفنز» وآخرون (Stevens , Bourdeauduij & Oost,2002) بدراسة على ١٧١٩ طالباً من طلبة الصفوف الخامس والسادس في عمر (١٠-١٣) سنة، ممن فقد أحد والديه، وقد صنف الطلبة إلى ثلاث مجموعات: الضحايا، والمتنمرين، والضحايا المتنمرين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر أقل ترابطاً وأكثر تعقيداً، وأقل تنظيماً. أما الضحايا فكانوا أكثر تنظيماً في حياتهم الأسرية، في حين أن الضحايا المتنمرين كانوا من أكثر المجموعات التي تعاني الغضب والتعصب والعدوان في البيت.

٤- أما «كونولي، وأومور» (Connolly & O'Moore , 2003) فقد بحثا العلاقات الأسرية والشخصية لدى الطلبة المتنمرين. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٨ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-١٦) سنة، صنف الباحثان الطلاب إلى ١١٥ طفل على أنهم متنمرون و١١٣ طفلاً على أنهم غير متنمرين. وقد استخدم اختبار أيزنك للشخصية، كما استخدم اختبار العلاقات الأسرية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال المتنمرين يعانون حرماناً عاطفياً. في حين أظهر الأطفال غير المتنمرين علاقات أسرية إيجابية مع أفراد أسرهم . وأظهرت النتائج وجود علاقة بين مشاركة الأسرة وتدخلها تدخلاً أكبر في حياة أبنائها وتعرف حاجاتهم وخفض سلوك التنمر.

٥- وأجرى «أحمد، وبريثوايت» (Ahmed & Braithwaite , 2004) دراسة بحثت الفروق بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين (غير المتنمرين وغير الضحايا) في نمط الرعاية الوالدية والتفكك الأسري وبعض المتغيرات المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من ٦١٠ طلاب من طلاب المرحلة المتوسطة ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتنمرين يتعرضون لنمط رعاية والدية متسلطة أكثر من العاديين والضحايا. كما أشارت النتائج إلى أن أسر الطلبة الضحايا كانت أكثر تفككاً من أسر العاديين.

٦- دراسة «هولت» وآخرون (Holt; Kaufman; Finkelhor, 2009) ، واستهدفت تعّرف مدى تطابق فكر أولياء الأمور مع الطفل حول التورط في سلوك التنمر، والخصائص الأسرية المرتبطة بارتكاب سلوكيات التنمر والضحايا من النظراء وتكونت العينة من ٢٠٥ من الطلاب في الصف الخامس مع أولياء أمورهم، والطلاب. وقد قدم الطلاب تقارير ذاتية حول تورطهم في سلوك التنمر ومواقفهم تجاهه وردود أفعالهم على هذا السلوك وشعورهم بأنهم ضحايا عند عودتهم إلى البيت، كما استجاب أولياء الأمور لأسئلة استقصائية تمثل تقريراً ذاتياً حول مواقفهم واستجاباتهم لسلوك التنمر وإدراكهم لتورط الطفل في هذا السلوك والخصائص الأسرية وارتكاب أعمال التنمر ومعدلات الضحايا التي كانت مرتفعة في تقارير الطلاب أكثر من أولياء الأمور وكان أولياء الأمور بصفة خاصة غير واعيين بتنمر أطفالهم تجاه الآخرين، والدعم الأسري المتصل بالطلاب الذين يخبرون أولياء الأمور عن ضحاياهم، كما تبين أن منازل الضحايا وُصفت بمستويات مرتفعة من النقد ومن القواعد الأقل، وسوء معاملة أكثر للطفل، أما منازل المتنمرين فوُصفت بضعف الإشراف عليهم وسوء معاملة الطفل وتعرضه للعنف المنزلي.

٧- ودرست دراسة «كونرز» وآخرين (Conners-Burrow et al.,2009) مدى ارتباط دعم الآباء والمعلمين في تخفيف مستوى الاكتئاب لأربع مجموعات من الأطفال المشاركين في سلوك التنمر (الضحية، والمتنمر، والمتنمر / الضحية والعاديين). وتكونت عينة الدراسة من ٩٧٧ طالباً بالصفوف (٥، ٩، ١١) في المناطق الريفية الجنوبية. وأسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر لديهم درجات منخفضة من الاكتئاب والمزيد من الدعم الاجتماعي من المعلمين مقارنة بالأطفال المشاركين في سلوك التنمر وضحايا التنمر. كما ارتبط ارتفاع مستويات التنمر بتدني الدعم الوالدي لدى المتنمرين وضحاياهم.

٨- وأجرى «هيلتون» وآخرون (Hilton; Anngela-Cole& Wakita, 2010) دراسة لمعرفة العوامل المرتبطة بالتنمر في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من عدد من المدارس الابتدائية باليابان وأمريكا، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين المستوى الثقافي للأسرة والمناخ المدرسي والسلوك التنمري للطلاب في اليابان وأمريكا، كما أشار أفراد العينة إلى أن التنمر يُعد أحد أشكال السلوك العدواني ويرتبط ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى كالقلق والاكتئاب.

تعقيب على المحور الثاني:

ناقش المؤلف (٨) دراسات أجنبية سابقة، أجريت في الفترة بين عام ١٩٩٤-٢٠١٠، وأهم ما تضمنته هذه الدراسات: العلاقات الأسرية لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين الذين لم يمارسوا سلوك التنمر، ولم يمارس ضدهم، ويمكن إيجاز أهم ما استُخلص من هذا المحور ما يأتي:

- أن معظم الطلبة المتنمرين وضحاياهم يأتون من أسر يسودها التفكك الأسري والانفصال والفوضوية والعلاقات السلبية مع الوالدين، ولا يتلقون دعماً أسرياً ويعانون الحرمان العاطفي، ويتعرضون إلى العنف الأسري، أو يتنمر عليهم أحد أفراد أسرهم.
- أن معظم ضحايا سلوك التنمر يأتون من أسر يسودها نمط الحماية المفرطة في حين يأتي المتنمرون من أسر تمارس النمط الوالدي المتسلط.
- أن قلة مشاركة الوالدين ومساهمتهم في رعاية أبنائهم قد يساهم بوقوعهم في سلوك التنمر.
- أن الطلبة الضحايا يتلقون دعماً والدياً وينتمون إلى أسر يسودها النظام.
- أن العاديين الذين لم يمارسوا التنمر أو لم يمارس ضدهم ينتمون إلى أسر يسودها العلاقات الإيجابية والدعم الوالدي.

ثالثاً- دراسات تناولت الصعوبات التحصيلية والسلوكية لدى المتنمرين وضحاياهم:

١- استهدفت دراسة «مارتلو، وهيدسون» (Martlew, & Hodson, 1991) موازنة الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في السلوك التنمري، وموقف المعلمين منه، وتكونت عينة الدراسة من ١٨ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٧-١١ عاماً من أطفال صعوبات التعلم بواقع ١٠ طلاب في المدارس الحكومية و٨ طلاب في المدارس الخاصة، طبقت عليهم استبانة للتنمر واختبار التقدير الذاتي، وأسفرت النتائج عن أن مواقف المعلمين لا تعطي دعما قويا للحد من التنمر داخل المدارس، كما لوحظ أن الطلاب في المدارس الحكومية أكثر تفاعلاً مع أقرانهم ولكنهم أكثر تنمراً عليهم، كما أن دعم المعلمين للطلاب ضحايا التنمر في المدارس الحكومية ومساندتهم أكثر من دعم أقرانهم في المدارس الخاصة.

٢- وهدفت دراسة «نابوزوكا وسميث» (Nabuzoka & Smith,1993) إلى تقييم سلوكيات التنمر للأطفال العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ – ١٢ عاماً بواقع ٣٦ من ذوي صعوبات التعلم (LD) و١٤٣ من العاديين طبقت عليهم استبانة التنمر، وقائمة العلاقات الاجتماعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أغلب الأطفال العاديين، وذوي صعوبات التعلم يرفضون التنمر. وأن أكثر الفئات تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات (LD)، كما أن ذوي صعوبات التعلم أكثر طلباً للمساعدة موازنة بالعاديين، كما أشارت النتائج إلى أن العديد من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين لم يقدموا مساعدات كافية لضحايا التنمر.

٣- وأجرى «مينارد وجوزيف»(Mynard & Joseph , 1997) دراسة في الولايات المتحدة تناولت مشكلات الطلبة المتنمرين وضحاياهم. وتكونت عينة الدراسة من طلبة تراوحت أعمارهم بين ٨-١٣ سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني القدرة الدراسية لدى الطلبة المتنمرين والضحايا حيث حصل المتنمرون وضحاياهم على مستوى أقل في القدرة الدراسية من قدرات الطلبة العاديين.

٤- وتناولت دراسة «نانسل» وآخرين (Nansel et al., 2001) تدني مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين من خلال استعراض نتائج الدراسات التي بحثت في التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتنمرين وضحاياهم، إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الضحايا قد حصلوا على درجات متدنية في التحصيل الدراسي بالموازنة مع الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر، وحصل المتنمرون تنمراً غير مباشر على درجات تحصيلية متوسطة وعالية أحياناً. وأشارت نتائج أخرى إلى أن الطلاب الضحايا لا يعانون صعوبات في التعلم، إذ إن مهارات التعلم لديهم

جيدة في حين يعاني المتنمرون صعوبات في التعلم، إلا أن نتائج بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين التنمر وتدني التحصيل الدراسي. وأشارت بعض النتائج المناقضة إلى تدني القدرة الدراسية لدى كل من المتنمرين والضحايا.

٥- وأجرى "كوكاينن" واخرون (Kaukiainen , salmivall, lagerspetz, tamminen, vauras,maki, & poskiparta, 2002) دراسة بحثت في العلاقة بين مشكلات الضحايا المتنمرين والذكاء الاجتماعي وصعوبات التعلم ومفهوم الذات. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين تتراوح أعمارهم من (١١-١٢) سنة وقد بلغ عددهم (٧٩) طالباً و(٦٢) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمر ينتشر عند الطلبة الذين يعانون صعوبات في التعلم كما يملكون مستويات متدنية من الذكاء الاجتماعي وتدني مفهوم الذات، ولا يعانون صعوبات في التعلم.

٦- وأجرى «شوارتز، وفارفير، وشانغ، وليشاين» (Schwartz , Farver, Chang, & lee-shin,2002) دراسة بحثت في العلاقة بين الاستضعاف (أن يكون الشخص ضحية لسلوك التنمر) والعوامل الأكاديمية والسلوكية والنفسية والاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من طلبة مدارس كوريا الجنوبية حيث بلغ عدد أفراد العينة ١٢٢ طالباً وطالبة منهم ٦٦ طالباً، و٥٦ طالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للتنمر واستضعاف الآخرين يرتبط بقلة التوافق الأكاديمي، إذ إن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني يتكرر تعرضهم للتنمر وهم فئة مستضعفة، وأشارت النتائج إلى أن التعرض للتنمر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانعزالية.

٧- وأجرى «نبيوزوكا» (Nabuzoka, 2003) دراسة حُصل فيها على تقديرات المعلمين حول التنمر والسلوكيات الأخرى من (١٢١) طفلاً تتراوح أعمارهم بين(٨-١٢)، منهم ٢٠ طفلاً ممن يعانون صعوبات في التعلم (LD). وأسفرت النتائج عن أن أغلب الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم (LD) يكونون ضحايا للتنمر ولديهم شعور بالخجل والتوتر، بينما العاديون أكثر تنمراً ويرفضون السلوك التعاوني ويحبون فرض السيطرة.

وهدفت دراسة «نورويتش» وآخرين (Norwich; Brahm; Kelly& Narcie,2004) إلى تعرف وجهات نظر التلاميذ بشأن دمج: صعوبات التعلم المتوسطة، والتنمر في مدارس التعليم العام والمدارس الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من(١٠١) من الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٤) عاماً، ودارت الأسئلة حول تجارب هؤلاء الأطفال في المدرسة،

والتدريس والتعلم في مدارس التعليم العام والمدارس الخاصة. وأعرب معظم الطلاب عن تقييم إيجابي حول مدارسهم وحول التعليم الذي تلقوه، في حين أن أقلية لا يستهان بها أعربت عن آراء متباينة. وهناك نسبة كبيرة في مدارس التعليم العام يفضلون دعم التعلم في بيئات الدمج. في حين أن الغالبية تفضل مدارسهم الحالية، وأقلية كبيرة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم تفضل الدمج في مدارس التعليم العام. كما لوحظ ارتفاع نسبة «التنمر» في مدارس صعوبات التعلم موازنة بالمدارس العادية.

٩- وبحثت دراسة «وودز، وولك» (Woods & Wolke, 2004) العلاقة بين التنمر المباشر والتحصيل الدراسي في المملكة المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠١٦) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، وقد قوبل الطلاب ونقشوا حول سلوك التنمر، كما حُصل على نتائجهم التحصيلية من معلميهم. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التنمر المباشر وتدني التحصيل الدراسي، أما تحصيل الطلاب المتنمرين تنمراً غير مباشر فقد كان متوسطاً أحياناً، وعالياً أحياناً.

١٠- ودرس «كوكونيوس وبانايوتو» (Kokkinos & Panayiotou, 2004) العلاقة بين المتغيرات الآتية: التنمر، والاستضعاف، والسلوك الفوضوي، واضطرابات السلوك، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢)طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة في مدارس قبرص، صنف الطلاب إلى أربع فئات: الضحايا، والمتنمرين، والضحايا المتنمرين، والعاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن لدى الطلاب المتنمرين جميعهم مستوى متدنياً من تقدير الذات. وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين التنمر وتدني التحصيل الدراسي. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن تقدير الذات المتدني يتنبأ بالتنمر على الآخرين.

١١- أما دراسة «كارلسون» وآخرين (Carlson.; Flannery & Kral,2005) فاستكشفت الاختلافات في مشكلات المتنمر/ والضحية/ في فترة المراهقة المبكرة لدى الطلاب ذ[وي] صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وبلغ عدد المشاركين من الأطفال ذوي صعوبات التع[لم] (٥٤) من الطلاب الذكور والإنـاث، في الصفوف(٦-٨)، ومثلهم من العاديين والملتح[قين] بإحدى المدارس المتوسطة في ضواحي ولاية مينيسوتا. وطُبقت عليهم استبانة أولو[يس] التنمر/ الضحية (Olweus,1996)وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلا[ب] العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مستويات التقارير الذاتية لسلوك التنمر في ا[تجاه] الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما أقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم عدم توافر مداخل وق[ائية]

لمنع التنمر في المدرسة، كما تبين وجود ارتباط سالب دال بين حب الطلاب للمدرسة ورغبتهم في تكوين الأصدقاء وتعرضهم للتنمر.

١٢- أما دراسة «اينغيسون، وغانل» (Ingesson &Gunnel,2007) فهدفت إلى تعرف علاقة تقدير الذات، والتحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعية بالسلوك التنمري، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) من الطلاب المراهقين المعسرين قرائياً في بعض المدارس الثانوية المشتركة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين التدني في تقدير الذات والتحصيل الدراسي وبين التنمر، ولم يُلاحظ ارتباط بين العلاقات الاجتماعية الجيدة والتنمر، كما تبين أن للعمر تأثيراً موجباً وفعالاً في نمو التنمر لدى المراهقين، أقر أفراد العينة أن مشكلات القراءة والكتابة لديهم تُعد سبباً رئيساً في لجوئهم إلى السلوك التنمري أو التعرض له.

١٣- وفيما إذا كان الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم وملتحقون بمدارس الدمج التي تطبق سياسات عدم الفصل، تعرضوا لحالات تنمر أكثر من أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم بحثت دراسة «لوتشيانو، وسافاج» (Luciano & Savage, 2007) ، وكذلك بحثت الدراسة أيضا في النواحي المعرفية والتصور الذاتي والعوامل المرتبطة بتقارير الإيذاء من جانب الأقران. وشملت عينة الدراسة (١٣) من طلاب الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم و(١٤) من الطلاب العاديين، وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد أبلغوا من خلال التقارير الذاتية عن حوادث أكثر، وأقروا بتعرضهم للتنمر موازنة بالطلاب ممن لا يعانون صعوبات التعلم. بعد المراقبة الإحصائية للفروق في المجموعة من حيث المفردات المستقبلة، والاختلافات في التنمر لم تعد كبيرة. وتشير النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج التي تطبق سياسة عدم الفصل ما يزالون يواجهون سلوك التنمر مواجهة كبيرة، كما لوحظ وجود ارتباط موجب بين صعوبات التعلم ورفض الأقران وبين السلوك التنمري في مدارس الدمج.

واستهدفت دراسة «هولمبرغ» وزميله (Holmberg & Hjern ,2008)، فحص الارتباط بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ADHD وسلوك التنمر، وتكونت عينة الدراسة من ٥١٦ من طلاب الصف الرابع في مدينة ستوكهولم، بالسويد (٢٥٢ أنثى و ٢٦٤ ذكر) وفُرز تلاميذ المدارس لبيان حالات ADHD من خلال مقياس كونر للمشكلات السلوكية، ومقابلات الأهل والمعلمين. وجمعت معلومات عن التنمر من الأطفال أنفسهم في استبانة في الفصول الدراسية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن ٥,٩٪ من الذكور و٦,١٪ من الإناث أكثر تعرضه للتنمر، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقديرات الآباء على مقياس التقدير

السلوكي وبين سلوك التنمر، أما عن رأي أولياء الأمور حول مواجهة التنمر فتبين أن تقييم العلاج واستراتيجياته لـ ADHD لا بد أن تشمل التقييم والتدخلات الفعالة لعلاج سلوك التنمر، كما ينبغي النظر في تقييم ADHD للأطفال المشاركين في سلوك التنمر.

١٥- وهدفت دراسة «مكنمارا» وآخرين (McNamara; Vervaeke & Willoughby,2008) إلى تعرف صعوبات التعلم والسلوك التنمري عند المراهقين: موازنة بين حالات المصابين باضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD وغير المصابين، وكذلك دراسة العلاقة بين الحالة الاجتماعية وسلوك التنمر لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٣٠)، ومجموعة من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط (ن = ٩٢)، ومجموعة من الأطفال العاديين (ن= ٣٢٢)، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسب التنمر لدى العاديين، وارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، والمراهقين ذوي نقص الانتباه، وفرط النشاط. كما تبين وجود ارتباط موجب بين تدني الحالة الاجتماعية وسلوك التنمر لدى عينات الدراسة الثلاث.

١٦- وتناولت دراسة «ليندساي» وآخرين (Lindsay; Dockrell & Mackie,2008) صعوبات علاقات الأقران ومدى تعرضهم للتنمر في المملكة المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال في سن ١٢ عاماً ولديهم تاريخ من صعوبات اللغة والنطق. وقد استمدت البيانات من التقارير الذاتية للأطفال، وتقارير الآباء، والمعلمين باستخدام مجموعة من الاستبانات، والمقاييس التي تقيس التنمر، والصعوبات العاطفية والسلوكية، والتطور الاجتماعي وتقدير الذات، ولوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في السلوك التنمري في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

١٧- أما دراسة «يونج» وآخرين (Young; Heath; Ashbaker & Smith, 2008) فتناولت تصورات معلمي المدارس الخاصة إزاء انتشار التنمر الجنسي بين الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم، واختبرت مجموعة عشوائية من معلمي التعليم الخاص بمدينة يوتا (٢٥٠). وذكر ما يقرب من٩٢٪ من أفراد العينة أنهم لاحظوا حوادث تنمر جنسي بين طالب وطالب وسلوكيات موحية بالجنس، وتبين أن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، ولكن تبين أن الإناث والذكور متساوون على مقياس ضحايا التنمر الجنسي، وشملت السلوكيات الأكثر شيوعاً النكات والشائعات ذات الطابع الجنسي، وتوجيه الشتائم. وقد تُدخل بنسبة ٨٢٪ وعند المواجهة توقف فورًا ٧٤ ٪ من الطلاب عن الاستمرار في سلوكهم التنمري. وأكد أغلب أفراد العينة من المعلمين أن المربين المتخصصين ساعدوا في خفض التحرش

تخصص من خلال التدخل، والاستجابة لمعالجة.

١٨- ما دراسة «ويبر وماك» (Wiener& Mak, 2009)، فهدفت هذه الدراسة إلى بحث ظاهرة التنمر لدى الأطفال الذين يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD، وأقرانهم العاديين، وقد شملت العينة ١٠٢ أطفال، (٥٢ ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط، و٥٠ طفلاً من العاديين)، وتراوحت أعمارهم بين (٩ - ١٤ عاماً)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال الذين يعانون ADHD هم الأكثر في الإبلاغ الذاتي عن تعرضهم للتنمر على أيدي أقرانهم العاديين، كما إن للآباء والمعلمين دورا كبيراً في التبليغ عن حالات التنمر عند الأطفال ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط، كما لوحظ أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة لدى الفتيات ذوات اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD، وكان التنمر اللفظي والبدني أكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط النشاط. وتبين أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الأطفال المصابين بأعراض ADHD من وجهة نظر الآباء والمعلمين كانت: القلق، والخجل، وتدني المهارات الاجتماعية، وضعف تقدير الذات.

١٩- واستهدفت دراسة «وينكي» وآخرين (Wienke.; Green.; Karver& Gesten,2009) إلى التقييم النفسي والسلوكي والأكاديمي المرتبط بالتنمر والإيذاء في المدارس المتوسطة، وكان عدد العينة (ن= ١٤٤٢) من طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة كما استُقصيت أراء المعلمين لتقييم العلاقات مع الأقران والتكيف النفسي والاجتماعي، واستُخدمت تحليلات التباين ومعامل الانحدار المتعدد المجموعات وبناء على تقارير المعلمين والطلاب، وقُسمت العينة إلى: (المتنمرين، والضحايا، والمتنمر/ الضحية، والمشاهدين). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين التقييم النفسي والسلوكي والأكاديمي للمعلمين وبين صعوبات التعلم. كما تبين من تقارير المعلمين والتقدير الذاتي للطالب عن ارتفاع معدلات التنمر لديهم وارتباطه ايجابياً بالمشكلات النفسية والتحصيلية لدى ذوي صعوبات التعلم.

وتحت عنوان حالة التنمر وأنماط سلوك الأطفال والمراهقين الذين يعانون صعوبات تعليمية أجرى «ميشنا» (Mishna,2009) دراسة طبق فيها استبانة التنمر على عينة مكونة ٢٧٤ بواقع ٢٧ من الصبيان والمراهقين الذين يعانون صعوبات تعلم خاصة في فصول التعليم العام. و٢٤٧ من العاديين. وأشارت النتائج أن ١١٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين يمارسون التنمر، وأن ٣٣٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا ضحايا مقابل ٩٪ من العاديين، وأن من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا متنمرين/ ضحايا مقابل ٤٪ من العاديين، كما المتنمرين يميلون إلى النشاط المفرط، بينما يميل الضحايا إلى العزلة. كما تبين أن

لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعفاً في المهارات الاجتماعية موازنة بالعاديين.

٢١- واستخدمت دراسة «أوبرنن» وآخرين (O'Brennan.; Bradshaw & Sawyer,2009) بيانات من ٢٤٣٤٥ طالباً بالمدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية لدراسة العلاقات بين المدريين والمعلمين والمتنمرين والضحايا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات سلبية في كثير من المدارس بين المديرين والمعلمين، كما أكد أغلب أفراد العينة أنهم يتعرضون للتنمر تعرضاً متكرراً.

٢٢- دراسة «ما» وآخرين (Ma; Phelps ; Lerner & Lerner, 2009) هدفت إلى تقييم المراهقين بكونهم من المتنمرين أو من ضحايا المتنمرين فيما يتعلق بالكفاءة الأكاديمية، ودور المتغيرات السياقية والفردية على كفاءة المراهق الأكاديمية، وعلاقة هذا التأثير بوضعية المراهق من التنمر (هل هو متنمر أم ضحية من ضحايا التنمر؟). ووجهت استبانة التنمر إلى مجموعة من الطلاب بالصفوف (٥-٧)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجات المتنمر تنخفض بمرور الوقت، وأن كون الشخص متنمراً فهو أكثر ضرراً للفتيات من الأولاد. وتبين وجود علاقة بين التنمر والكفاءة الأكاديمية، ولكن هذه الآثار التنبؤية لا تتغير مع مرور الوقت أو تختلف وفق نوع الجنس. كما لوحظ أن دعم المعلم وأولياء الأمور الإيجابي يمكنه أن يحسن الصورة الذاتية المستقلة للكفاءة الأكاديمية.

٢٣- أما دراسة «فارمير» وآخرين (Farmer.; Petrin.; Robertson,; Fraser & Hall ,2010) فتناولت العلاقات الاجتماعية للمتنمرين، والضحايا، وضحايا التنمر في الصف الدراسي الثاني. وحُدد المتنمرون وضحايا التنمر على حد سواء. وتكونت عينة الدراسة من ٥٣٧ من الطلاب ذوي التنوع العرقي من تلاميذ الصف الثاني (٢٤٧ ولداً، ٢٩٠ بنتاً) من ٣٧ فصلاً دراسياً من ١١ مدرسة مشاركة. يميل المتنمرون ، والمتنمرون/ الضحايا، والضحايا إلى أن يكون لهم تقييم متميز للحالة الاجتماعية وتقييم خصائص سلوك الأقران، وعلاوة على ذلك يميل المتنمرون إلى أن يكونوا أعضاء في جماعات الأقران التي تحتوي على بعض الضحايا والعاديين الذين لم يتورطوا في سلوك التنمر. وفي المقابل يميل ضحايا التنمر إلى أن يكونوا أعضاء في الجماعات التي كانت تتألف أساسا من المتنمرين والضحايا.

٢٤- أما دراسة «أندرو، وبونوتي» (Andreou& Bonoti, 2010) فاستهدفت تعرف خبرات سلوك التنمر لدى الأطفال من خلال الرسومات والتقارير الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) من الفتيان والفتيات من الصفوف (٤ - ٦) من عشر مدارس ابتدائية بوسط اليونان. وطلب إلى الأطفال ما يأتي: (أ) رسم مشهد من التنمر لزملاء في مدرستهم، و(ب)

استكمال استبانات التقرير الذاتي بشأن سلوك التنمر والإيذاء وأدوار المشاركين في حالات التنمر / الضحية، وقد أظهرت النتائج العلاقة بين الرسم والتقارير الذاتية ليست واضحة. كما تبين أن عدد الأولاد يفوق عدد الفتيات في كل من سلوك التنمر والإيذاء. وفيما يتعلق بأشكال التنمر، يميل الفتيان إلى تصوير أنفسهم في أكثر مشاهد العدوان الجسدي أكثر من البنات، بينما تتجه الفتيات إلى رسم أنفسهم في أكثر مشاهد التنمر اللفظي أكثر من الأولاد. كما أقر أغلب أفراد العينة أن هناك ارتباطاً سالباً دالاً بين التنمر والكفاءة الدراسية.

٢٥- دراسة «فينسترا» وآخرين (Veenstra; Lindenberg; Munniksma& Dijkstra,2010) حول العلاقة بين سلوك التنمر والإيذاء والقبول والرفض المدرسي في ضوء تباين الجنس. وتكونت عينة الدراسة من ٤٨١ طفلاً، وكشفت النتائج عن أن التنمر يرفضه فقط أولئك الذين يمثل لهم التنمر تهديدا محتملاً، وأن المتنمرين يختارون ضحاياهم نتيجة فقدانهم مودة المجتمع المدرسي.

٢٦- أما دراسة «فون وبيترمان» (Von, & Petermann ,2010)، فناقشت انتشار سلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية، ومن العوامل التي أخذت في الاعتبار الاختلافات بين الجنسين والسن وكذلك المستوى التعليمي للآباء والخلفيات المتعلقة بالهجرة. واستخدمت التقارير الذاتية وتقارير المعلم، وقُيم التنمر لدى ٥٥٠ طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) و (٨-١٠) سنة من ١٢ من المدارس الابتدائية الحكومية في بريمن وولاية سكسونيا بألمانيا. وأسفرت النتائج عن تصنيف١٠ ٪ من الأطفال على أنهم متنمرون، و٤,١٧٪ كضحايا و٥,١٦ ٪ متنمرون/ وضحايا، وكان الأولاد المتنمرون والمتنمرون/ الضحايا أكثر من الفتيات. وكان الأولاد هم الأرجح في التعرض المباشر لسلوك التنمر، كما أن الأولاد أكثر استخداماً لهذا السلوك. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن السن، والجنس، وانخفاض المستويات التعليمية الأبوية كانت مؤشراً مهماً لسلوك التنمر.

٢٧- أما دراسة «توم» وآخرين (Tom.; Schwartz; Chang; Farver & Xu, 2010) فاستعرضت مشكلات التنمر / الضحية بين أطفال المدارس في هونج كونج وعلاقاتها بالخضوع والاستكانة والانسحاب، والسلوك الحازم، والأداء الأكاديمي. وشملت الدراسة ١٣٦١ طفلاً (٦٧٠ من البنين، و٦٩١ من البنات، متوسط العمر = ١٢,٦ سنة). وقُيم الأداء الاجتماعي للأطفال والأداء الأكاديمي من خلال تقدير المعلمين والأقران. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين التنمر والخضوع والاستكانة والانسحاب، وانخفاض مستويات السلوك الحازم، وضعف الأداء الأكاديمي. كما لوحظ وجود فروق في التنمر اللفظي في اتجاه الذكور، وفروق في التنمر اللفظي والعاطفي في اتجاه البنات.

تعقيب على المحور الثالث:

ناقش المؤلف (٢٧) دراسة أجنبية سابقة، أجريت في الفترة بين عام ١٩٩١-٢٠١٠، وأهم ما تضمنته هذه الدراسات هو وصف الصعوبات التحصيلية والسلوكية لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم. ويمكن إيجاز أهم ما أُستخلص من هذا المحور فيما يأتي:

- أن الطلاب في المدارس الحكومية أكثر تفاعلاً مع أقرانهم ولكنهم أكثر تنمراً عليهم، كما أن دعم المعلمين للطلاب ضحايا التنمر في المدارس الحكومية ومساندتهم أكثر من دعم أقرانهم في المدارس الخاصة.
- تدني القدرة الدراسية لدى الطلبة المتنمرين والضحايا.
- أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني يتكرر تعرضهم للتنمر ولديهم انخفاض السلوك الاجتماعي، والإحساس بالوحدة، والعدوانية، والانعزالية.
- أن مشكلات القراءة والكتابة لديهم تُعد سبباً رئيساً في لجوئهم إلى السلوك التنمري أو التعرض له.
- أكثر الفئات التعليمية تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات التعلم.
- وجود ارتباط موجب دال بين التنمر والخضوع، والاستكانة، والانسحاب، وانخفاض مستويات السلوك الحازم، وضعف الأداء الأكاديمي.

رابعاً: دراسات تناولت برامج وإستراتيجيات لخفض السلوك التنمري:

١- أجرى «سميث، وتويملو، وهوفر» (Smith ; Twemlow & Hoover , 1999) دراسة هدفت بحث أثر برنامج علاجي على مجموعات الأطفال الذين صنفوا متنمرين، وضحايا. كما هدفت الدراسة إلى الحصول على معرفة نوع الأسر التي ينتمي إليها المتنمرون وضحاياهم وأنماط التربية الوالدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في خفض الانقطاع عن المدرسة وتحسين بيئة التعلم للمتنمرين، وضحاياهم. وأن المتنمرين وضحاياهم يأتون من أسر يسودها الانفصال أو الطلاق أو التفكك أو الفوضوية. كما أشارت النتائج إلى أنه لم يتذكر أي من المتنمرين أن أحد والديه قد حضنه، وأقر ٧٠٪ من الضحايا للعنف الأسري وتنمر أحد أفراد الأسرة عليهم. وأشارت النتائج إلى أن كلاً من الضحايا والمتنمرين قد ذكروا بأن العلاقات السلبية أو غير المرغوب فيها هي السائدة مع أحد أو كلا الوالدين.

٢- وبحث «كيلباترك، وكريس» (Kilpatrick & Kerres, 2003) الدعم الاجتماعي المقدم من الآباء والمعلمين والأقران في الصف لدى الطلبة المتنمرين، والضحايا، والضحايا/ المتنمرين. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٩) طالبا من الصف السادس حتى الثامن في إحدى مدارس ضواحي أسبانيا. وقد صنف الطلبة إلى أربع مجموعات: (المتنمرين، والضحايا، والضحايا/ المتنمرين، ومجموعة المقارنة من الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع في دعم المعلمين الاجتماعي. حيث حصل الطلبة المتنمرون، والضحايا، والضحايا المتنمرون على دعم اجتماعي أقل من الطلاب العاديين غير المشاركين في التنمر. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة المتنمرين والضحايا المتنمرين قد حصلوا على دعم والدي أقل من مجموعة المقارنة (العاديين)، ومجموعة الضحايا.

٣- ولمعرف الآثار قصيرة المدى وطويلة المدى لبرنامج المنهج القائم على التدخل لمكافحة التنمر من خلال اتجاهات الطلاب نحو التنمر أجرى «أندرو» وآخرين (Andreou; Didaskalou & Vlachou,2008) دراسة على عينة الدراسة من (٤٥٤) تلميذاً من الصفوف (٤- ٦) من ١٠ مدارس ابتدائية في وسط اليونان، واستخدم التصميم شبه التجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فعالية للبرنامج على المدى القصير بشأن اتجاهات الطلاب نحو التنمر والضحية، مقارنة بالنتائج طويلة المدى ولكن رغم وجود فعالية للبرنامج لوحظ أن حجم التأثير كان ضعيفاً.

- أما دراسة «كننجهام» وآخرين (Cunningham et al.,2009) فاستهدفت تعرف فعالية نموذج تربوي وقائي مقترح مقابل برنامج الدعم الاجتماعي في الوقاية من سلوك التنمر. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) معلماً ممن لمسوا ظاهرة التنمر في مدارسهم، وتألف البرنامج الأول والثاني من ٢٠ جلسة شملت استراتيجيات مختلفة، وأسفرت النتائج عن أن البرنامج الذي تضمن الدعم الاجتماعي والإرشاد الأسري كان أكثر فاعلية من وجهة نظر المعلمين في أسلوب مساعدة المعلمين الطلبة في مواجهة التنمر، وأكد أفراد العينة أن الدعم التربوي بمفرده غير كاف للوقاية من التنمر.

أما دراسة «باربوز» وآخرين (Barbozs et al., 2009) فهدفت إلى تعرف فاعلية المنظور البيئي لخفض سلوك التنمر، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨١٦) طالباً بمتوسط أعمار ١٢,٨ وانحراف معياري ٩٨١, ٠ لأصول مختلفة (أميركيون من أصول أفريقية، أو أميركيون من أصول أسيوية)، وقد استخدم في هذا النموذج مقومات تأثير أجهزة الإعلام والنظراء وأنظمة دعم الأسرة وتقدير الذات وبيئة المدرسة، وأسفرت النتائج عن أن التنمر يزيد لدى

الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون مشاهدة متكررة ويفتقرون إلى دعم المعلم ومساندته ويكون هم أنفسهم قد تُنمر عليهم، ويلتحقون بمدارس ذات بيئات غير مفضلة. وينعمون بتأييد أقرانهم وأولياء أمورهم العاطفي الذين لا يضعون توقعات كبيرة على أدائهم المدرسي، كما تبين وجود علاقة عكسية بين متغير العرق وسلوك التنمر، كما أن الدعم الاجتماعية يخفف من سلوك التنمر لدى الطلاب ذوي الخصائص العرقية المختلف، وترتبط بمستوى دخول أولياء الأمور وتأثير أجهزة الإعلام. وعدد الأصدقاء والقدرة على الحديث مع هؤلاء الأصدقاء، كما تبين أن ساعات مشاهدة التلفزيون تعمل على تحسين قدرات الطالب لأنظمة دعم الأسرة وتحسين أجواء المدرسة وهي مفيدة في التدخل لمنع سلوك التنمر.

٦- وأجرى «كونيشي، وهيمل» (Konishi & Hymel,2009) دراسة بعنوان: «التنمر والضغوط في مرحلة المراهقة المبكرة» دور المواجهة والدعم الاجتماعي على عينة مكونة من (٢١٢) للصفوف (٥-٧)، وقد أكملوا الاستبانة التي تقيس وتقيم مستويات الضغوط «المشاجرات اليومية، وأحداث الضغوط المختلفة»، وإستراتيجيات المواجهة (النشطة، والمتجنبة، والإلهاء، والسعي وراء المساعدة) ودعم النظراء والأسرة والمعلمين الاجتماعي وعلاقاته بالتنمر. وأسفرت النتائج عن ارتباط الضغوط ارتباطاً إيجابياً بالتنمر الذي يُبلغ عنه ذاتياً وليس التنمر الذي يُقيمه النظراء. تبين وجود علاقة إيجابية بين الدعم الأسري وانخفاض التنمر. كما تبين وجود تأثير فعال للبرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على المواجهة والدعم الاجتماعي في خفض السلوك التنمري.

٧- أما دراسة «هامبل» وآخرين (Hampel; Petra; Manhal; Simone; Hayer& Tobias,2009) فاستهدفت فعالية مواجهة الضغوط الاجتماعية وزيادة التكيف النفسي في الحد من التنمر بين الأطفال والمراهقين ومدى إسهام المسايرة في التنمر المباشر وغير المباشر على التكيف النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) طلاب من الصفوف (٦-١٠) وطُبق عليهم مقياس التقرير الذاتي للتنمر، ومقياس الضغوط الاجتماعية والتكيف النفسي، وأسفرت النتائج عن أن ذوي التنمر اللفظي والبدني حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التكيف النفسي، كما تبين فعالية أسلوب مواجهة الضغوط الاجتماعية في الحد من السلوك التنمري وزيادة التكيف النفسي.

٨- أما دراسة «كونر» وآخرين (Conners et al.,2009) فاستهدفت فعالية دعم أولياء الأمور والمعلمين في خفض مستوى الاكتئاب لدي أربع مجموعات من الأطفال المشاركين في التنمر (الضحية، والمتنمر، الضحية/المتنمر، العاديون) وتكونت عينة الدراسة من (٩٧٧) طالباً

من الصفوف الخامس، والتاسع، والحادي عشر في الغرب الريفي وطبقت استبانة التنمر. والدعم الأسري، والاكتئاب وأسفرت النتائج عن أن الأطفال المتنمرين مقارنة بالمجموعات الأخرى حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار الاكتئاب ودرجات منخفضة على مقياس الدعم الأسري قبل البرنامج في حين تحسنت درجاتهم على مقياس الدعم الأسري بعد البرنامج وانخفضت درجاتهم على اختبار الاكتئاب مما يدل على فعالية البرنامج.

٩- أما دراسة «بنيتز» وآخرين (Benitez; Juan Luis; Garcia-Berben; Ana;) (Fernandez-Cabezas & Maria ,2009) فدارت حول التساؤل الآتي: كيف يؤثر محتوي محدد عن التنمر على معرفة المعلمين المتدربين وإدراكاتهم واتجاهاتهم نحو هذه المشكلة؟ وتكونت عينة الدراسة من (ن = ١٩٩) من المعلمين المتدربين من طلاب الجامعة، من التعليم الثانوي والإلزامي. وزعوا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وطبقت استبانة التنمر المدرسي، وأسفرت النتائج عن تحسن دال إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في جانب تشخيص الظاهرة، وفحص العناصر الموجودة، وتشخيص الضحايا والعدوانيين، واختيار استراتيجيات التعامل مع التنمر بالإضافة إلى تحسن الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة المشكلة بفاعلية. وبشكل عام أسفرت النتائج عن أن أعضاء المجموعة التجريبية قد عدلوا وحسنوا من معرفتهم ومدركاتهم عن التنمر كما هو واضح نتيجة التدريب الخاص المعد لهم في المنهج.

١٠- واستكشفت دراسة «دوفي» وآخرين (Duffy, Amanda.; Nesdale & Drew ,2009) أثر مجموعة الأقران ذوي السلوك المرغوب فيه على خفض تنمر الأطفال. كان المشاركون (٣٥١) طالباً تتراوح أعمارهم من ٨: ١٣ عام. وحددت المشاركة في التنمر وعضوية جماعة الأصدقاء ومعايير المجموعات المعينة والمناصب الاجتماعية داخل المجموعة (القائد مقابل المحيطين أو التابعين) باستخدام تقارير الأقران. وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج في خفض سلوك التنمر بالإضافة إلى أن التنمر قلت حدته عندما كان الأطفال قدوة أو قادة مقابل كونهم تابعين في مجموعات التنمر.

١١- واحتوت دراسة «كوك» وآخرين (Cook.; Williams.; Guerra.; Kim & Sadek,2010) على ثلاثة مجموعات من حالات التنمر (المتنمرين، والضحايا، والضحايا/المتنمرين)، واستخدم منهج التحليل البعدي، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٢٢ بحثاً علمياً طُبق على الأطفال والمراهقين بداية من عام ١٩٧٠ إلى عام ٢٠١٠ وأسفرت نتائج التحليل البعدي أن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الميداني لقياس ظاهرة التنمر، وأن قليلاً من الدراسات أهتم ببناء برامج للحد من التنمر.

١٢- أما دراسة «فارمير» وآخرين (Farmer.; Hall.; Petrin; Hamm& Dadisman, 2010) فاستهدفت تقييم أثر برنامج التعليم المبكر في المناطق الريفية للمراهقين القائم على زيادة وعي المعلمين والطلاب بجماعات الأقران في الحد من سلوكيات التنمر. وشارك ٣٩ معلماً، و٤٦٦ طالباً، بواقع (٢٥٢من الفتيات، و٢١٤ من الفتيان)، وقدم للمعلمين دروساً حول الديناميات الاجتماعية، وعمليات مجموعات الأقران من المراهقين. واستخدمت إجراءات الخرائط الاجتماعية المعرفية لتقييم وموازنة تصورات الطلاب والمعلمين ومفاهيمهم لمجموعات الأقران في الصف السادس. بالموازنة مع المعلمين في حالة الضبط، وكان المعلمون المسؤولون عن التدخل أكثر احتمالا للتحديد الدقيق لمجموعات الأقران. وبالإضافة إلى ذلك عندما اقتصرت التحليلات على الطلاب المتورطين في سلوك التنمر، كان المعلمون المسئولون عن التدخل أكثر قدرة على تحديد عضوية الأقران في المجموعة بدقة. ومع ذلك، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المسئولين عن التدخل والمعلمين في المجموعة الضابطة في التحديد الدقيق للأقران في المجموعة للمجموعات الفرعية المتورطة في سلوك التنمر (أي المتنمرين، والضحايا، والمتنمر/ الضحية).

١٣- دراسة أبو الديار (٢٠١١) وهدفت اختبار فاعلية تقدير الذات كمدخل لخفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط بوصفها مجموعة تجريبية، وبلغ متوسط أعمار العينة (١٠,٠٥ ± ٢,٣٤) سنة، وطُبق: مقياس تقدير الذات، وآخر للتنمر، وبرنامج معرفي سلوكي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في متوسط درجات تقدير الذات بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في (متوسط البعدي أعلى)، وعدم وجود فروق دالة في متوسط درجات تقدير الذات بين التطبيقين البعدي والتتبعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في درجة التنمر بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (متوسط القبلي أعلى)، ولم تظهر فروق دالة في درجة التنمر بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

١٤- واستهدفت دراسة «كروس» وآخرين (Cross; Monks; Hall; Shaw; Pintabona et al.,2011) فعالية برنامج المدارس الصديقة في خفض سلوك التنمر ، واشتملت عينة الدراسة ٢٩ مدرسة، وتم تطبيق استبيان تقدير ذاتي للتنمر وبرنامج إرشادي اشتركت فيه مجموعة من المدارس وهدف البرنامج، تقديم المساعدات للمعلمين والطلبة المتنمرين

وضحاياهم ومراقبة ظاهرة التنمر واستمر البرنامج ١٢ شهراً وأسفرت النتائج عن انخفاض ظاهرة التنمر لدى الطلاب في المدارس التي طُبق فيها البرنامج. كما تبين أن للسياق الاجتماعي المتدني وسوء المعاملة الوالدية والمدرسية علاقة موجبة بانتشار التنمر.

تعقيب على المحور الرابع:

ناقش المؤلف (١٤) دراسة سابقة أجنبية وعربية، أجريت في الفترة بين عام ١٩٩٩-٢٠١١. وأهم ما تضمنته هذه الدراسات: تعرف برامج خفض السلوك التنمري، ويمكن إيجاز أهم ما استُخلص من هذا المحور فيما يأتي:

- وجود قلة نسبية في الدراسات التي اهتمت ببناء برامج للحد من التنمر ولا سيما الدراسات العربية.
- أهمية الدعم الاجتماعي والمواجهة والإرشاد الأسري في مساعدة المعلمين في الحد من التنمر.
- أن من أهم استراتيجيات التعامل مع التنمر تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطفل.
- أن ساعات مشاهدة التلفزيون ودعم الأسرة وتحسين أجواء المدرسة تحد من التنمر.
- وجود فاعلية لتقدير الذات كمدخل لخفض سلوك التنمر.
- فعالية أسلوب مواجهة الضغوط الاجتماعية في الحد من السلوك التنمري وزيادة التكيف النفسي.
- وجود علاقة موجبة دالة بين الدعم الأسري وانخفاض التنمر.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد استقراء الدراسات السابقة تبين أن الدراسات العربية التي أجريت لدراسة السلوك التنمري كانت قليلة، - وذلك في حدود ما اطلع عليه المؤلف- رغم أهمية هذه الظاهرة، وإذا ...ينا الدراسات الأجنبية نجدها كانت على عكس الدراسات العربية، فقد أسهمت الدراسات ...نبية في تزويد الباحث لهذه الظاهرة بأدبيات نظرية ونتائج ميدانية عن حجم هذه الظاهرة ...ها وكيفية التصدي لها، ويمكن تلخيص أهم التعليقات التي لاحظها المؤلف على الدراسات ... في الجدول الآتي:

وضحاياهم ومراقبة ظاهرة التنمر واستمر البرنامج ١٢ شهراً وأسفرت النتائج عن انخفاض ظاهرة التنمر لدى الطلاب في المدارس التي طُبق فيها البرنامج، كما تبين أن للسياق الاجتماعي المتدني وسوء المعاملة الوالدية والمدرسية علاقة موجبة بانتشار التنمر.

تعقيب على المحور الرابع:

ناقش المؤلف (١٤) دراسة سابقة أجنبية وعربية، أجريت في الفترة بين عام ١٩٩٩-٢٠١١. وأهم ما تضمنته هذه الدراسات: تعرف برامج خفض السلوك التنمري، ويمكن إيجاز أهم ما استُخلص من هذا المحور فيما يأتي:

- وجود قلة نسبية في الدراسات التي اهتمت ببناء برامج للحد من التنمر ولا سيما الدراسات العربية.
- أهمية الدعم الاجتماعي والمواجهة والإرشاد الأسري في مساعدة المعلمين في الحد من التنمر.
- أن من أهم استراتيجيات التعامل مع التنمر تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطفل.
- أن ساعات مشاهدة التلفزيون ودعم الأسرة وتحسين أجواء المدرسة تحد من التنمر.
- وجود فاعلية لتقدير الذات كمدخل لخفض سلوك التنمر.
- فعالية أسلوب مواجهة الضغوط الاجتماعية في الحد من السلوك التنمري وزيادة التكيف النفسي.
- وجود علاقة موجبة دالة بين الدعم الأسري وانخفاض التنمر.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد استقراء الدراسات السابقة تبين أن الدراسات العربية التي أجريت لدراسة السلوك ...مري كانت قليلة، - وذلك في حدود ما اطلع عليه المؤلف- رغم أهمية هذه الظاهرة، وإذا ...نا الدراسات الأجنبية نجدها كانت على عكس الدراسات العربية، فقد أسهمت الدراسات ...بية في تزويد الباحث لهذه الظاهرة بأدبيات نظرية ونتائج ميدانية عن حجم هذه الظاهرة ...ا وكيفية التصدي لها، ويمكن تلخيص أهم التعليقات التي لاحظها المؤلف على الدراسات ... الجدول الآتي:

	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
الهدف	كشف العلاقة بين السلوك التنمري وسمات الشخصية كالاكتئاب والوحدة والقلق والنبذ الاجتماعي وتقدير الذات.	فحص العلاقات الأسرية لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم.	وصف الصعوبات التحصيلية والسلوكية لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم.	تعرف برامج خفض السلوك التنمري.
العينة	عينات أطفال في المرحلة الابتدائية. عينات أطفال في المرحلة الابتدائية. عينة مراهقين وطلاب جامعة.	عينات أطفال بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة . عينات أطفال في المرحلة الابتدائية. عينة مراهقين وطلاب جامعة.	عينات أطفال بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة . عينات أطفال في المرحلة الابتدائية. عينة مراهقين وطلاب جامعة.	عينات أطفال بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة . عينة أطفال ذوي مشكلات سلوكية. عينات معلمين وأطفال.
الأدوات	مقاييس التقدير الذاتي للتنمر، واستبانة أولويس للتنمر، ومقاييس نفسية اخرى	مقاييس التقدير الذاتي للطالب المتنمر، ومقاييس للمعاملة الوالدية.	مقاييس التقدير الذاتي للتنمر، واستبانة أولويس للتنمر، ومقاييس نفسية آخرى وتحصيلية.	مقاييس التقدير الذاتي للتنمر، واستبانة أولويس للتنمر، ومقاييس نفسية آخرى وتحصيلية.
المنهج	المنهج الوصفي، والوصفي المقارن	المنهج الوصفي، والوصفي المقارن	المنهج الوصفي، والوصفي المقارن	المنهج التجريبي، والوصفي.
النتائج	- أن الطلبة الضحايا المتنمرين كانوا أكثر المجموعات انخفاضاً في تقدير الذات. - وجود علاقة مؤثرة بين التعرض للتنمر والعلاقات الاجتماعية. - الذكور أكثر مساهمة في الاشتراك بسلوك التنمر من الإناث. - أن الطلبة المتنمرين يتمتعون بشعبية واسعة بين أقرانهم إذ أظهروا أقل عدد من المشكلات النفسية. - يعاني ضحايا التنمر ألماً عاطفياً ونبذاً اجتماعياً وتدنياً في مكانتهم الاجتماعية. كما يعانون مستويات مرتفعة من الاكتئاب، والوحدة النفسية.	- أسر المتنمرين تفتقر إلى التماسك الأسري، والطلبة الضحايا ينتمون إلى أسر مستضعفة. - أن أسر الطلبة الضحايا كانت أكثر تفككاً من أسر العاديين. - الحماية المفرطة المقدمة من الأسرة تقود إلى التعرض للتنمر. - ارتبط ارتفاع مستويات التنمر بتدني الدعم الوالدي لدى المتنمرين وضحاياهم.	- أكثر الفئات تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات. - تدني القدرة الدراسية لدى الطلبة المتنمرين والضحايا. - إن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني يتكرر تعرضهم للتنمر ولديهم انخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانعزالية. - أن مشكلات القراءة والكتابة لديهم تُعد سبباً رئيساً في اللجوء إلى السلوك التنمري أو التعرض له.	فعالية الدعم الاجتماعي والمواجهة والإرشاد الأسري في مساعدة المعلمين في مواجهة التنمر. أن ساعات مشاهدة التلفزيون ودعم الأسرة وتحسين أجواء المدرسة تحد من التنمر. - وجود فاعلية لتقدير الذات كمدخل لخفض سلوك التنمر. - فعالية برنامج المدارس الصديقة في خفض سلوك التنمر.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أُستُفيد من التحليل النقدي للدراسات السابقة من كون الذكور أكثر مساهمة في الاشتراك بسلوك التنمر من الإناث، وأن الإناث أكثر من الذكور تعرضا للتنمر (ضحايا)، كذلك ندرة الدراسات العربية التي تناولت ظاهرة التنمر في حدود ما اطلع عليه المؤلف- مما دعا المؤلف في هذا الكتاب إلى عرض هذه الدراسات؛ لكي يستفيد منها الباحثون الآخرون، كما تم الاستفادة من اختلاف الدراسات في تناولهم لعينات مختلفة (أطفال، مراهقين، بالغين)، كما أُستُفيد من كون الطلبة الضحايا أكثر انخفاضاً في تقدير الذات، والاكتئاب والوحدة النفسية والخجل. وأن الأقلية العرقية من المتنمرين المراهقين كانت أكثر في الصفوف غير متجانسة عرقياً. وأن الطلبة الضحايا أشاروا إلى أنهم ينتمون إلى أسر مستضعفة. وأن أسر الطلبة الضحايا كانت أكثر تفككاً من أسر العاديين (غير المتنمرين وغير الضحايا)، وأن ارتفاع مستويات التنمر يرتبط إيجابياً بتدني الدعم الوالدي لدى المتنمرين وضحاياهم. كما تم الاستفادة من أن البرامج القائمة على الدعم الوالدي والمدرسي لها أثر فعال في خفض التنمر.

وبشكل عام نستطيع أن نلخص ما تم استفادته إلى حقائق سيكولوجية وتربوية عدة وهي على النحو الآتي:

١- إذا كانت الدراسات السابقة على اختلافها أجنبية ولم تتوافر دراسات عربية تدرس هذه الظاهرة بشكل كاف، فإن عرض هذه الدراسات جاءت لتلفت نظر الباحثين العرب إلى أهمية دراسة التنمر.

٢- إذا كانت الدراسات السابقة على اختلافها – وبالأخص الأجنبية منها - قد اهتمت بتلاميذ المرحلة الابتدائية وأغفلت نسبياً المرحلة المتوسطة والثانوية، فإن عرض هذه الدراسات جاء ليعالج هذا القصور في الدراسات السابقة ويلفت النظر إلى هذه الفئة العمرية .

٣- أن الأحداث الضاغطة ومشكلات السلوك الوجدانية لها قدرة تنبؤية على كشف التنمر المباشر وغير المباشر.

٤- تدني القدرة الدراسية لدى الطلبة المتنمرين والضحايا حيث حصل المتنمرون وضحاياهم على مستوى أقل في القدرة الدراسية من قدرات الطلبة العاديين.

٥- إذا كانت الدراسات السابقة قد ركزت على دور الأسرة في تشكيل سلوك أبنائها فمما لا شك فيه أنه لا بد من وجود علاقة بين مشاركة الأسرة وتدخلها تدخلاً أكبر في حياة

أبنائها وتعرف حاجاتهم وخفض سلوك التنمر.

٦- كما ركزت الدراسات السابقة على أن أسر الطلبة الضحايا كانت أكثر تفككاً من أسر العاديين، وأن ارتفاع مستويات التنمر يرتبط بتدني الدعم الوالدي لدى المتنمرين وضحاياهم.

٧- أن معظم الباحثين اعتمدوا في دراساتهم للتنمر على محاولات أولويس لقياس التنمر ومواجهته لدراسة دون التفكير في الاستعانة بأدوات قياس أخرى، أو محاولة وضع برامج علمية وخطط مدروسة لتعميمها في المدارس تكون أكثر حداثة، أو تطوير للمحاولات التي قام به أولويس وآخرون.

٨- أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال، مع ما أضافته إلى المعرفة العلمية فيما يتصل بالتنمر وإستراتيجيات مواجهته يقوم معظمها على تصميمات نظرية بسيطة نسبياً، ولايتضح بدرجة كافية حدود الضبط المنهجي المتبع فيما تستخدمه من برامج.

نشاط

مما سبق استفدت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق فوجئت بما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

مما سبق لاحظت ما يأتي:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

أبو الديار، مسعد (٢٠١٠). **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره، وأسبابه، وعلاجه**. الكويت: سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو الديار، مسعد (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط**. مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، عدد ٦(٨)،١-٥٠.

أبو حلتم ، سعيد (٢٠٠٥). **مهارات السمع والتخاطب والنطق المبكرة** . ط١ . عمان : دار أسامة.

أبو علام، رجاء (٢٠٠٥). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، الكويت: دار القلم.

أبو مغلي، سمير و سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة** . ط١. عمان: اليازوري.

إمام، إبراهيم (١٩٧٩). **الإعلام الآلي والتليفزيون**، القاهرة : دار الفكر العربي.

باظة، آمال . (٢٠٠١) **تشخيص غير العاديين**. ط١. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

البحيري، جاد؛ وأبو الديار، مسعد؛ وايفرات، جون (٢٠١٠). **تدريس الأطفال المعسرين قرائياً**: دليل المعلم، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

حجازي، فتياني أبو المكارم (٢٠٠٠). **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

حسين، محمد (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد**، ط١، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الخطيب، جمال (١٩٨٧). **تعديل السلوك، القوانين والإجراءات**، ط١، عمان: المطابع التعاونية.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، السرطاوي، عبد العزيز (١٩٩١)، **إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**. العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح.

الروسان، فاروق (١٩٩٦). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** . ط١. عمان : دار الفكر.

الزعبي، نادية (١٩٩٩). **دور جماعة الأقران في النمو الاجتماعي لطفل المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٨). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص**. ط١. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

شحاته، محمد (٢٠٠٨) . **قياس الشخصية** ، عمان، الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ربيع، محمد شحاته (١٤١٢هـ) . **العمليات والحيل النفسية وعلاقتها بوسائل الإعلام وبالذات التليفزيون**. ندوة الطفل ووسائل الأعلام، كلية الآداب- جامعة الملك سعود .

عامر، طارق و محمد، ربيع .(٢٠٠٨) **التربية الخاصة** . ط١. القاهرة : طيبة للنشر.

عبد العظيم، طه (٢٠٠٧). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٩). **علم النفس في المجال التربوي**، لبنان، بيروت: دار العلوم العربية.

عباس، فيصل (١٩٩٦). **الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها**، بيروت: دار الفكر العربي.

عكاشة، أحمد (١٩٩٢) **الطب النفسي المعاصر**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، صفوت (٢٠٠٧). **القياس النفسي**، الطبعة السادسة، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

مفرح، إسماعيل (٢٠٠٨). **الاستئساد أو التنمر - مفهوم وممارسة لدى الطلاب- ....وكيف نحدّ منه؟** منتدى التوجيه والإرشاد الطلاب، وزارة التربية والتعليم، السعودية، http://moeforum.net/vb1/showthread.php?t=179612

مليكه، لويس كامل (١٩٩٠) **العلاج النفسي وتعديل السلوك**، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع

منيب، تهاني وسليمان، عزة (٢٠٠٧) **العنف لدى الشباب الجامعي**: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

منسي، محمود وبيومي ، محمد (١٩٨٨). برامج العنف في التليفزيون وعلاقتها بالسلوك العدواني، **مجلة التربية المعاصرة** ، العدد التاسع ، ص ١٢٠ .

منصور، محمد (١٩٨٤) مشكلات الطفولة . ط (٢)، جدة: تهامة للنشر .

ناصر الدين، سعد (٢٠٠٤). **تطوير برنامج إرشادي لمعالجة سلوك العنف**، منتديات التربية والتعليم، السعودية.

نايفة قطامي، ومنى الصرايرة (٢٠٠٩). **الطفل المتنمر**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر.

النمر، عصام (٢٠٠٦). **محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** . عمان : اليازوري.

هارون، رمزي (١٩٩٢). **فاعلية ثلاثة برامج في التدريب على ضبط الذات في خفض الاكتئاب لدى عينة جامعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هنلي، ورامسي، والجوزين (٢٠٠٢). **خصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة**، ترجمة السرطاوي، زيدان أحمد، الرياض: دار الكتاب الجامعي.

...ي، راضي (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط١، عمان: دار المسيرة.

...ي، فهد سعود (٢٠٠٩). **التنمر في المدارس**، السعودية ، مجلة المعرفة عدد٤٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Achenbach, T.M. (1985). *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Newbury Park, CA: Sage

Adams, J. (2006). What makes a bully tick? *Science World*, 63(4), 10-13.

Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern forbothfamiliesandschools.*SocialPsychologyOfEducation*.7,35-54.

Andreou, E.; Bonoti, F.,(2010).. Children's Bullying Experiences Expressed through Drawings and Self-Reports, *School Psychology International*, 31 (2),164-177

Andreou, E.; Didaskalou, E.; Vlachou, A. (2008). Outcomes of a Curriculum-Based Anti-Bullying Intervention Program on Students' Attitudes and Behavior, *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13 (4),235-248.

Atkin, C.; Smith, S.; Roberto, A.; Feduik, T. & Wagner, T. (2002). Correlates Of Verbally Aggressive Communication In Adolescents. *Journal of Applied Communication Research*, 30, 251-268.

Atlas, R. & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.

Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (2000). Bullies And Delinquents: Personal Characteristics And Parenting Styles. Journal Od Community & Applied Social Psychology, 10, 17-31 .

Bandura,A.(1986). Social Foundation of Thought and Action Asoial Cognitive Theory .Englewood cliffs,N,Prentic Hall.

Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. ERIC, Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. [2007, June 24]. http://www.nldontheweb.org/Banks_1.htm

Barash, D. (2001). Economic Status Community Danger And Psychological Problems Among South African Children Childhood: agloal , *Journal of Child Research* ,8,1,115-133.

Barbozs, G. E.; Schiamberg, L. B.; Oehmke, J; Korzeniewski, S. J; Post, L.A.& Heraux, C. G.(2009). *Individual Characteristics and the Multiple Contexts*

of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective, Journal of Youth and Adolescence, 38 (1), 101-121.

Batsche, G.; & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding A Pervasive Problem In The Schools. *School Psychology Review*, 23, 16 -174.

Besag, V. E. (1989) *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes, England: Open University Press.

Beale, A. & Scott, P. (2001, April). Bully busters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4),300-305.

Beane, A. L. (1999). *Bully free classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc

Benitez, Juan Luis; Garcia-Berben, Ana & Fernandez-Cabezas, Maria(2009). The Impact of a Course on Bullying within the Pre-Service Teacher Training Curriculum, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1)191-207.

Bernstien, J.Y.; & Wastson, M.M. (1997). Children Who Are Targets Of Bullying *Journal Of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498

Bidwell, N. (1997). *The nature and prevalence of bullying in elementary schools*, A summary of amasters thesis. From: www. Ssta.sk. cal research! school improvement! 97- 06. hymi.

Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Bond,L.; Carlin, J.; Rubin; K. & Patton, G. (2001). Dose Bullying Cause Emotion Problems; S Prospective Atudy Of Young Teenagers. British *Medic Journal*. 323. 480-483

Boulton, M. & Underwood, K., (1992). Bully/Victim problems among middle sch children. *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73-87.

Boulton, M. & Smith, P.K. (1994) Bully/victim problems in middle school chil stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer accept *British Journal of Development Psychology*, 12, 315–329.

Bosworth, K.; Espelage, D. L. & Simon, T. R. (1999). Factors Associate

Bullying Behavior in Middle School Students. *The journal of early adolescence*, 19, 341-362.

Bowers, L.; Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215–232.

Bunyan, N. (1999). *Dead girl may have been bullied.* The Daily Telegraph.

Burke,W. (1988).Apositive approach to the treatment of aggressive injured clients .*International Journal of Rehabilitation Research.*11(3),235-241.

Brier, N. (2001). The Relationship Between Learning Disability and Delinquency: AReviewandReappraisal.*JournalofLearningDisabilities*,22,546-553.

Brown, R. (1999). The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: School connection as a mediator. (Doctoral Dissertation, University of California, 1999). *Dissertation Abstracts International,* DAI-B 60/08, 4271. (Publication No. AAT 9940084).

Camodeca, M. & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.

Camodeca, M.; Goossenes, F.A.; Terwogt, M.M. & Schuengel, C. (2002).Bullying And Victimize\Ation Among School-Age Children: Stability And Links To ProactiveAndReactiveAggression. *SocialDevelopment,* 11,332-345.

Cannon, S.-C. (2001, December). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling,* 5(2), 138-147.

Canter, A. (2005). Bullying at school: Strategies for intervention. *Principal*, 85, 42-45.

Carlson, E.; Flannery, M. & Kral, M. (2005, April 30). *Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning disabilities and their non-disabled peers.* Online Submission, (ERIC Document Reproduction Service No. ED490374) Retrieved July 1, 2007, from ERIC database.

Comer, J. P. (1993). School Power. The Free Press: New York.

Committee for Children. (2003). *Steps to Respect: Review of research*. Retrieved May 20,2003, fixim http://www.cfchildren.org/str_pdfs/generalpdfs/strrevres.pdf

Conners-Burrow, N., A.; Johnson, D. L.; Whiteside-Mansell, L.; McKelvey, L. & Gargus, R. A.(2009) Adults Matter: Protecting Children from the Negative Impacts of Bullying, Psychology in the Schools, v46 n7 p593-604.

Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559–567.

Cook, C. R.; Williams, K. R.; Guerra, N. G.; Kim, T. E. & Sadek, Sh.(2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation, School Psychology Quarterly, v25 n2 p65-83.

Chapell, M.; Casey, D.; De La Cruz, C.; Ferrell, J.; Forman, J.; Lipkin, R.; Newsham, M.; Sterling, M. & Whittaker, S.(2004). Bullying In College By Students And Teachers. *Adolescence*, 39, 53-64.

Cheskin, M. & Foslid, K.(2007).Bullied by the Boss? Companies, not state legislatures, should act to stop abusive supervisors,*Lagal Times,* Vol. XXX, NO. 21.

Craig, W. M. (1995). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, And Aggression In Elementary School Children. *Personality And Individual Differences*, 14, 123-130.

Craig, M. & Pepler, D. (1999), Children who bully—Will they just grow out of it? Orbit, 29, 16-19.

Crick, N. R. & Gropeter.J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms O ReactiveAndProactiveAggression.*ChildrenDevelopment*,67,993-1002.

Cross, D.; Monks, H.; Hall, M.; Shaw, Th.; Pintabona, Y. & Erceg, (2011). Th Year Results of the Friendly Schools Whole-of-School Intervention Children's Bullying Behaviour, *British Educational Research Journ* (1),105-129

Cunningham, Ch. ; Vaillancourt, T.; Rimas, Heather; D., K.; Cunningha Short, K. & Chen, Y.,(2009) Modeling the Bullying Prevention P

preferences of Educators; A Discrete Choice Conjoint, *Journal of Abnormal Child Psychology,* 37 (7) 929-943.

Decery, P. (2008). Identification of aggressive and violent acts with the SOAS-R: Incidence, nature and risk factors on three psychiatric services, In Needham, I.; McKenna, K. ; Kingma, M.; Oud, N. (Eds.), *Violence in the Health Sector* (pp. 141-142), Publisher Kavanah, The Netherlands.

Dehaan, L. (1997) *Definition Of A Bully And It's Effects In The Schools. Bullies,* Http://www.ext.nodak.Edu/extpubs/yf/fam.sci/fs.

Delfabbro, P.; Winefield, T;Trannor, S.;Dollard, M.; Anderson, S.; Metzer, J. & Hammarstorm, A. (2006). Peer And Teacher Bullying/ Victimization Of South Australin Secondary School Students : Prevalence And Psychosocial Profiles. *British Journal Of Educational Psychology*. 76. 71-90.

Dennis, M. B. & Satcher, J. (1999). Name calling and the peer beliefs of elementary school children. Professional School Counseling, 3(2), 76-80. Direct and Relational Bullying among Children and Adolescents: Coping and Psychological Adjustmen, *School Psychology International*, 30 (5),474-490.

DeVoe, J.; Peter, K.; Kaufman, P.; Ruddy, S.; Miller, A.; Planty, M.; Snyder, T.; Duhart, D.; & Rand, M. (2002). *Indicators of school crime and safety*: 2002. U.S. Departments of Education and Justice, NCES 2003-009/NCJ 196753. Washington, DC.

Department of Education and Science. (1989). *Discipline in schools* (The Elton Report). London: Her Majesty's Stationery Office.

Dodge, K.A; & Coie, J.D. (1987). Social-Information-Processing Factors In Reactive And Proactive Aggression In Children's Peer Group. Journal Of *Personality And Social Psychology*, 53, 1146-1158

Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), T*he development and treatment of childhood aggression* (pp. 20 1-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum Associates.

Dishion,T. J.; McCord, J.; & Poulun, F. (1999). When intervention harm : Peer groups and problem behavior . *American Psychologist* , 54,755-764.

Dreikurs, R.; Soltz, V. (1964). *Children: the challenge*. New York: Hawthorn Books.

Duffy, Amanda L.; Nesdale, Drew (2009). Peer Groups, Social Identity, and *Children's Bullying Behavior. Social Development*, 18 (1)121-139.

Dupper, D. R. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Elias, M.; Zins, J. E.; Weissberg, R. P.; Frey, K. S.; Greenberg, M. T.; Haynes, N. M.; Kessler, R.; Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elliot,D.S.;(1999).Editor's introduction. In D.S. Limber, *Blueprints for violence prevention : Bullying Prevention Program* . Boulder. CO: Institute of Behavioral Science.

Eslea, M. Menesini, E. Morita, Y.Omoore, M. Mora-Merchan, J.Pereira, B. & Smith P. (2003). Friendship And Loneliness Among Bullies And Victims : Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*. 30. 71-83.

Eslea, M. & Smith, P.K. (1998). The Long-Term Effevtiveness Of Anti-Bullying Work In Primary Schools. Educational Research, 40 (2), 203-218

Espelage, D. L., & Asidao, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 49-62

Farmer, T. W.; Petrin, R.; Robertson, L. ; Fraser,M. & Hall,C. ,(2010) Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms, *Elementary School Journal*, v110 n3 p3[illegible]-392.

Farmer, T. W.; Hall, C. M.; Petrin, R.; Hamm, J. V. & Dadisman, K(2010). Evaluating the Impact of a Multicomponent Intervention Model on Teachers' Awareness of Social Networks at the Beginning of Middle School in R[illegible] Communities, *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 94-106.

Farrar, B. (2006). Race, Gender, And Bullying Behavior : The Role Of Peer Stereotypes. Masters Thesis. North Carolina State University.

Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonny, M. & Morris, N. (Eds.). *Crime and Justice, 17, Chicago*, IL: University of Chicago Press.

Feldman R. (1985) *Social Psycholoy* .Mc Graw- Hill .

Fitzpatrick, K. M.; Dulin, A.; Piko, B.(2010). Bullying and Depressive Symptomatology among Low-Income, African-American Youth, *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (6) ,634-645

Flouri, E. & Buchanan, A.(2003). The Role Of Mother Involvement And Father Involvement In Adolescent. Bullying Behavior. *Journal Of Interpersonal Violence*. 18(6). 634-644.

Forero, R.; Mclellan, L.; Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying Behavior and Psychosocial health among school students in New South Wales, *Australia. BMJ*.3 19.344-348.

Fox, C. & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.

Fox, C. & Boulton M. (2006). Social skills problems and peer victimization. *Aggressive behavior*. 32.110-121.

Fox, Claire L.; Farrow, Claire V.(2009). Global and Physical Self-Esteem and Body Dissatisfaction as Mediators of the Relationship between Weight Status and Being a Victim of Bullying, *Journal of Adolescence*, 32 (5),1287-1301.

Glew, G.; Fan, M. Y.; Katon, W.; Rivera, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.

Gottfredson. G.D.(1987). Peer group interventions to reduce the risk of delinquent behavior : A selective review and a new evaluation. *Criminology*,25, 671-714 .

Goldfried,M. & Merbaum, R. (1973).*Behavior change thrugh self-control*, Rinehart&Winston.New York.

Griffiths, M. (2002). Occupational health issues concerning Internet use in the workplace. *Work and Stress*, 16, 283-286.

Hawker, D. S. J; & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.

Haynie, D. L; Nansel, T.; Eitel, P.; Crump, A. D.; Saylor, K.; Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-50.

Hergert, L. (2004). *Bullying and students with disabilities*: Summary report of parent focus groups.Retrieved June27, 2007, from. http://www.urbancollaborative.org/pdfs/Bullying.pdf.

Hilton, J.; Anngela-Cole, L.& Wakita, J. (2010). A Cross-Cultural Comparison of Factors Associated with School Bullying in Japan and the United States, Family Journal: *Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18 (4),413-422.

Holmberg, Kirsten; Hjern, Anders (2008). Bullying and Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder in 10-Year-Olds in a Swedish Community, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50 (2)134-138.

Hoover, J; & Stenhjem, P. (2003). *Bullying and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion.* National Center on Secondary Education and Transition. Retrieved April 13, 2006 from http://www.ncset.org/publications/printresource.asp?id=1332

Holt, Melissa K.; Kaufman, Kaufman Kantor, Glenda; Finkelhor, David,(2009) Parent/Child Concordance about Bullying Involvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization, Journal School Violence, 8 (1), 42-63.

Horwood, J. Waylen, A. Herrick, D. Williams, C. & Wolke, D. (2005). Common vis defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmo and Visual Science*,46(4). 1177- 1181.

Huebner, A. (2002). *Adolescent Bullying. Human Development.* Posted April http://www.education.unisa.edu.au/bullying/childtelus.htm

Huesmann, L.R; Eron, L.D; Lefkowitz, M.M; & Walder, L.O. (1984). Stabil Aggression Over Time And Generations. *Developmental Psycholo* 1120-1134.

Hunter, S. C. & Boyle, J. M. E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: the importance of early intervention. *Educational Research, 44(3)*. 323-336.

Ingesson, S. & Gunnel.D (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, *International*, 28 (5),574-591.

Jerome, L. & Segal, A. (2003) Bullying by internet. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 751.

Jones, E. (2002). Practical considerations in dealing with bullying in secondary school. In M. Elliott (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (3rd Ed.; pp. 26- 39). London: Pearson Education.

Juvonen, J. Graham, S. & Schuster, M. .(2003). Bullying among young Adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*,1 12(6). 1231- 1237.

Juvonen, Jaana; Gross, Elisheva F.(2008). Extending the School Grounds?--Bullying Experiences in Cyberspace, Journal of School Health, 78 (9) 496-505.

Kaltiala- Heiiio. R. Rimpela, M, Marttunen, M.Rimpela, A& Rantanen, P(1999). Buling, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*. 319.348-351.

Kauffman, J.M.(2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of child and youth* (7_{th} ed). Upper Saddle River: NJ : Prentice-Hall

Karen L. (2004) *Literature review of some of previous studies* from journals and databases from 1975-2002.

Kanfer,F &Goldstein,A (1984). *Helping people change*.A text Book of Method .Pergraman Press.Inc.

Kert, A. S; Codding, R. S; Tryon, G. S; & Shiyko, M. (2010). Impact of the Word "Bully" on the Reported Rate of Bullying Behavior. *Psychology in the Schools,* 47(2), 193 – 204.

Khosropour, S. C; Walsh, J. (2001). *That's not teasing-that's bullying: A study of fifth graders' conceptualization of bullying and teasing*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Khoury-Kassabri, M (2009). The Relationship between Staff Maltreatment of Students and Bully-Victim Group Membership, Child Abuse & Neglect: *The International Journal*, 33 (12) 914-923.

Kilpatrick. D & Kerres, M. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims,bullies, and bully! victims in an urban middle school. *School Psychology Review*.32(3).

Kokkinos, C. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullyiz victimization among early Adolescents: association with di behavior disorders. *Aggressive behavior*. 30.520-533.

Konishi, Chiaki; Hymel, Shelley,(2009) Bullying and Stress in Early Adolescence: The Role of Coping and Social Support, Journal of Early Adolescence, 29 (3),333-356.

Konishi, Hymel; Zumb.; Li, Zhen; Taki; Slee, et al., (2009). Investigating the Comparability of a Self-Report Measure of Childhood Bullying across Countries, Canadian *Journal of School Psychology*, 24 (1),82-93

Kochenderfer, B.J; & Ladd, G.W.(1996). Peer Victimization: Cause Or Consequenceof School Maladjustment? *Child Development*, 1305-1317.

Kumpulainen, K; Rasanen, E; Henttonen, I; Almqvist, F; Kresanov, K; Linna, S. et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *ChildAbuse & Neglect*, 22(7), 705-7 17.

Kuakiainen, A.Salmivalli, C. Lagerspetz, K. Tamminen, M. Vauras, M.Maki , H & Poskiparta, E. (2002). Learning Difficulties, Social Intelligence, And Self-Concept: Connections To Bully-Victim Problems. Scandinavian *Journal Of Psychology*. 43. 269-268.

Land, D, (2003). Teasing apart secondary students' conceptualization of peer teasing, bullying, and sexual harassment. *School Psychology International*, 24, 147-165.

Lagersoetz, K.; Bjorkvist, K; & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical Of Females? Gender Differences In Aggressiveness In 11 To 12 Years Children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

Larke, I,d & bearan, t,n. (2006). The relationship between bullying and social

in primary school students. *Educational research*, 16(2006).

Lencl, M; Matuga, J (2010). The Lifetime Bully: Investigating the Relationship between Adolescent Bullying and Depression in Early Adulthood, *Journal of School Counseling*, 8 ,7.

Lev-Wiesel, R; Nuttman-Shwartz, O; & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: psychological long-term effects a brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 11, 131-142.

Lenrer.J (2000). *Learning disabilities thorories diagnosis and teaching strategies* (6th ed)Houghton Miffin company.Boston.

Lipsey, M.W.(1992) , Juvenile delinquency treatment : A meta-analytic inquiry into the variability of effects. In T.D. Cook, H. Cooper, D.S. Corday ,H. Hartman ,L.V. Hedges, R.J. Light, T.A. Louis , & F. Mosteller (Eds.). *Meta-analysis for explanation :A casebook* (pp.84-125). New York : Russell Sage.

Limber, S; & Nation, M. (1998). *Bullying among children and youth.* Juvenile Justice Bulletin. Retrieved May25,2003,from http://www.ojjdp.ncjrs. org/ jjbulletin/9804/contents.html

Lindsay, Dockrell, E.; Mackie, C (2008). Vulnerability to Bullying in Children with a History of Specific Speech and Language Difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 23 (1)1-16.

Litz,E.(2005). *A An Analysis of Bullying Behaviors at E.B. Stanley Middle School in Abingdon,* Virginia, Published doctoral dissertation, East Tennessee State University.

Luciano, S; Savage, R.(2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings, *Canadian Journal of School Psychology*, 22 (1),14-31.

Ma, L; Phelps, E; Lerner, J.& Lerner, R(2009). The Development of Academic Competence among Adolescents Who Bully and Who Are Bullied, *Journal of Applied Developmental* Psychology, 30 (5), 628-644.

Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. S*chool Effectiveness And School Improvement.* 13(1).63-89.

Maag, J.W. & Katsiyannis, A. (1998). Challenges facing successful transition for youths with EBD. *Behavioral disorders*, 23, 209-221.

Martlew.M & Hodson.J.(1991).Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behavior, teasing and teachers' attitudes, *British Journal of Educational Psychology*. 61(3), 355-369.

McNamara, J; Vervaeke, S-L; Willoughby, T(2008). Learning Disabilities and Risk-Taking Behavior in Adolescents: A Comparison of Those with and without Comorbid Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Journal of Learning Disabilities*, 41 (6), 561-574.

Mellor, A. (1997). *Bullying In Scottish Secondary Schools*. [On-Time]. Available At: http: www.scre.ac.uk spotlight spotlight23.htmretrievedon24/8/2004.

Merrell, K. W; Buchanan, R; & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings [Electronic version]. *Psychology in the Schools*, 1-35.

Minton, S, J,(2010) Students' Experiences of Aggressive Behaviour and Bully/Victim Problems in Irish Schools, Irish Educational Studies, 29 (2), 131-152.

Mishna.F (2009).*Learning Disabilities and Bully in Faculty of Social Work*, University of Toronto, 246 Bloor Street West, Toronto, Ontario, M5S 1A1, f.mishna@utoronto.ca

Monks, C. Smith, P & Swettenham, J. (2005) Psychological Correlates Of Peer Victimization In Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function And Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*. 67. 4-51

Morita, Y; Soeda, H; Soeda, K; & Taki, M. (1999). Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*(pp.309-323). London: Routledg.

National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Department of Adolescent and School Health. (2008). *2009 Middle School Youth Risk Behavior Survey.*

Nabuzoka.D & Smith.P (1993) Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties, *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 34(8), 1435-1448.

Nabuzoka D.(2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties, *Educational Psychology*, 23,(3) 307

Nansel, T; Overpeck, M; Pilla, R; Ruan, W; Simmons-Morton, B; & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

Naylor, P; Cowie, H; & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review, 6(3),* 114-120.

Newman-Carlson, D; & Horne, A. (2004). Bully busters: A psycho-educational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 259-267.

Nigoff.A (2005).*Bullying and social information processing: do the characteristic biases continue into adulthood,* Unpublished master thesis , Arts College, Sciences University.

Norwich, B; Kelly, N (2004). Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools, *British Educational Research Journal*, 30 (1) 43-65.

Nystul, M. S. (1993). *A comprehensive developmental model for guidance and counseling.* The Art and Science of Counseling and Psychotherapy (pp. 302-305). New Mexico: Macmillan Publishing.

Mynard, H & Joseph, S. (1997). Bully! victim problems and their association with Eysenck, s personality dimensions in 8 to 13 year-old. *British Journal of Educational Psychology*. 67.4-5 1.

Mynard, H; & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior,* 26, 169-178.

lafsen, R. N; & Viemero¨, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 57-65.

Brennan, L. M.; Bradshaw, C P.; Sawyer, A L.(2009). Examining Developmental

Differences in the Social-Emotional Problems among Frequent Bullies, Victims, and Bully Victims. *Psychology in the Schools*, 46 (2), 100-115

Okun ,L .(1986). *Women abuse : facts replacing myths* .Albany : State University of New York Press.

Olweus. D. (1978). *Aggression in the schools, Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley).

Olweus. D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, NH: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school.* Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.

Olweus, D. & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Olweus, D; Limber, S. & Mihalic, S.F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence. Institute of Behavior Science, University of Colorado.

Olweus,D.(1999) Norway. In P.K. Smith, R.Catalano ,& P.Slee (Eds.),*The nature of school bullying : A cross-national perspective* (pp.28-48). London : Routledge .

Olweus,D; & Alsaker, F.D.(1991) Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data .In D.Magnusson, L.R. Bergman, G.Rudinger , & B.Törested (Eds.),*Problems and methods in longitudinal research* (pp.107-132).New York : Cambridge University Press.

Olweus, D. (2001). *Bullying At School: Tackling The Problem*. Research Center Health Promotion.

Ollendick .T& Cerny.J,(1981). *Clinical behavior therapy with children*, Pl Publishing Corp. (New York).

O'moore,A,M,M & Kirkham C. (2001). Self-Esteem And Its Relations

Bullying Behavior. *Aggressive Behavior*. 27. 269-283.

Paulhuns, D.L. (1991) Measurement And Control Of Response Bais. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsmas (Eds.), *Measures Of Personality And Social Psychological Attitudes*(Pp. 17-59). San Diego, CA: Academic.

PBS Kids (2002). *Bullies: What is bullying*? In It's my life. Retrieved April 2, 2003, from http: pbskids.org/itsmylife/friends/bullies/print_article1.html

Peeters. M; Cillessen. A.; Scholte, R.(2010). Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (9),1041-1052

Pellegrini. A; Bartini. J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

Perry, D. G; Kusel, S. J; & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-8 14.

Pollastri, A R.; Cardemil,, E V.; O'Donnell, E. (2010). Self-Esteem in Pure Bullies and Bully/Victims: A Longitudinal Analysis, *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (8) 1489-1502.

Price, J.M; & Dodge, K.A. (1989). Reactive Proactive Aggression In Childhood: Relations To Peer Status And Social Context Dimensions. *Journal Of Abnormal Child Peychology*, 17, 455-471.

Quine, L. (2002) Workplace Bullying In Junior Doctors: Questionnaire Survey, BMJ: *British Medical Journal*, 324, P. 878-879.

Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators And Victims*. London: Routledge.

Remillard, A. M; & Lamb, S. (2005). Adolescent girls' coping with relational aggression. Sex Roles: *A Journal of Research*, 53(3-4), 221-229.

Rigby, K. & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.

Rigby, K & Slee, P.(1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal Of Social Psychology*. 133(1).33-42.

Rigby, K. (1995). *Bullying in schools: And what to do about it.* Briston, PA: Jessica Kingsley Publishers

Rigby, K. (1997). *What children tell us about bullying in schools. Children Australia,* 22, 28-34. Retrieved February 23, 2007, from

Rigby, K. & Slee, P. T. (1999). Australia. In Smith, P. K; Morita, Y; Junger-Tas, J;Olweus, D; Catalano, R. & Slee, P. (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 324-329). New York: Routledge..

Rigby, K; Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29(2), 119-130.

Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying In Schools: Theory And Practice.* Australian Institute Of Criminology.

Rigby,K. Slee, P & Cunningham, R. (1999). Effects of parenting on the peer relations of Australianadolescents.*TheJournalOfSocialPsychology*.139(3).387-388.

Rivers, I; & Smith, P. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.

Rodkin, P & Hodges, E. (2003). *Bullies And Victims In The Peer Ecology*: Four Questions For Psychological And School Professionals.

Ross, W. (2006). A National Perspective Of Peer Victimization: Characteristics Of Perpetrators, Victims And Intervention Models. *National Forum Of Teacher Education Journal.* 16(3).

Sacco, F. C; & Twemlow, S. W. (1997). Brief reports: school violence reduction: a model Jamaican secondary school program. *Community Mental Health Journal*, 33 (3), 229-234.

Spade J.A. (2007). *The relationship between between student bullying behaviors and self-esteem*, Published doctoral dissertation, College of Bowling Green State University.

Salmivalli, C. (1995). Bullies, victims and those others: Bullying as a group process. Psykologia, 30 (5), 364-372.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C; Lagerspetz, K; Bjorkqvist, K; Osterman, K & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.

Salmivalli, C; Lappalainen, M & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability And Change Of Behavior In Connection With Bullying In Schools: A Two-Years Follow-Up.*Aggressive Behavior*, 24, 205-218

Salmivalli, C & Nieminen, E. (2002). Proactive And Reactive Aggression Among School Bullies, Victims And Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 25, 30-44.

Salmon G. James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in school: Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*. 17, (3),924-925.

Samuel, W &Rhonda, C (2007). Bullying Prevention and Students with Disabilities, *National Forum of Special Education Journal*, Volume 19, Number 1.

Sarazen, J,A. (2002). Bullies And Their Victims: Identification And Interventions. A Research Paper. University Of Wisconsin-Stout.

Schwartz,D; Farver, J;Change, L & Lee-Shin, Y.(2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal Of Abnormal Child Psychology*.30.1 13-125.

Seals, D; & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

Shin, Y,(2010). Psychosocial and Friendship Characteristics of Bully/Victim Subgroups in Korean Primary School Children, School Psychology International, 31 (4), 372-388.

Smith, J. Twemlow, S & Hoover, D. (1999). Victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions. *Child psychiatry and human development*.29-3 7.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M & Lagerspetz, K. M J. (1998). Stability And Change Of Behavior In Connection With Bullying In Schools: A Two-Years Follow-Up.*Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Salmivalli, C & Nieminen, E. (2002). Proactive And Reactive Aggression Among School Bullies, Victims And Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 25, 30-44.

Salmon G. James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in school: Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*. 17, (3),924-925.

Samuel, W &Rhonda, C (2007). Bullying Prevention and Students with Disabilities, *National Forum of Special Education Journal*, Volume 19, Number 1.

Sarazen, J,A. (2002). Bullies And Their Victims: Identification And Interventions. A Research Paper. University Of Wisconsin-Stout.

Schwartz,D; Farver, J;Change, L & Lee-Shin, Y.(2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal Of Abnormal Child Psychology*.30.1 13-125.

Seals, D; & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

Shin, Y,(2010). Psychosocial and Friendship Characteristics of Bully/Victim Subgroups in Korean Primary School Children, School Psychology International, 31 (4), 372-388.

Smith, J. Twemlow, S & Hoover, D. (1999). Victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions. *Child psychiatry and human development*.29-3 7.

Smith, P; Morita, Y; Junger-Tas, J; Olweus, D; Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Smith, P; Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, Vol. 5,No. 2.

Smith, P K, (1991). Bullying: The silent nightmare. *Psychologist*, 4, 243-248.

Smith, Pk. (2000). Bullying And Harassment In Schools And The Rights Of Children, *Society*. 14.294-303.

Smith, P.K; & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smokowski, P. & Kopasz, K. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.

Slee, P (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57- 62.

Sourander, A; Helstela, L. Helenius, H; & Piha, J. (2000). Persistence Of Bullying From Childhood To Adolescence – A Longitudinal 8 Years Follow-Up Study. *Child Abuse And Neglect*, 24, 873-881.

Simmons,R.(2002). *Odd girl out* .New York : Harcourt.

Stephenson, P. & Smith. H. (1989) Bullying in the junior school, in: Tatt D& Lane D (Eds) *Bullying in Schools*, pp. 45–57 (Stoke-on-T Trentham Books).

Stevens, V; De Bourdeaudhuij, I; & Van Oost, P. (2002). Relationship of the f environment to children's involvement in bully/victims problems at s *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419–428.

Stokes, P. (1999, 26 May). *Bullied girl said goodbye to friends before suic* Daily Telegraph.

Sutton, J; & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptati

participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Stockdale, M, S; Hangaduambo, S; Duys, D, Larson, K; Sc Sarvela, P. D, (2002), Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26, 226-227.

Tom, R.; Schwartz, D; Chang, L; Farver, J.; Xu, Y (2010). Correlates of Victimization in Hong Kong Children's Peer Groups, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (1),27-37.

Twemlow, S.; Fonagy, P; Sacco, F.; Evans, R; Gies, M.; & Ewbank, R. (2000). *Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence*. Submitted for publication.

Twemlow, S. W; Sacco, F. C. (1996). Peacekeeping and peacekeeping: the conceptual foundations of a plan to reduce violence and improve the quality of life in a midsized community in Jamaica. *Psychiatry*, 50, 156-174.

Twemlow, S. W; Sacco, F. C; & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60 (3), 296-313.

Unnever, J. (2005). Bullies, Aggressive Victims, And Victims: Are they distinct group? *Aggressive behavior*. 31.153-171.

Unnever, J; & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.

Unnever, J; & Cornell, G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.

Varjas, K; Henrich, Ch.; Meyers, J,(2009). Urban Middle School Student's perceptions of Bullying, Cyber bullying, and School Safety, *Journal of School Violence*, 8 (2) 159-176.

Veenstra, R; Lindenberg, S; Oldehinkel, A; De Winter, A; Verhulst, F; & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.

Veenstra, R; Lindenberg, S; Munniksma, A; Dijkstra, J(2010). The Complex

Relation between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences, *Child Development*, 81 (2) ,480-486.

Viding,E; Simmonds, E; Petrides, K;Frederickson, N,(2009)The contribution of Callous-Unemotional Traits and Conduct Problems to Bullying in Early Adolescence, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (4), 471-481.

Vitaro, F; Brendgen, M; & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development,* 30(1), 12-19.

Vitiello, B. & Stoff, D.M. (1997). Subtypes Of Aggression And Their Relevance To Child Psychiatry. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 36, 306-314.

Von,M ; Petermann,F ,(2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences,Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds, *School Psychology International*, 31 (2), 178-198 .

Warden, D; & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Walker, L.A. (1986). *A loss for words: The story of deafness in a family*. New York : Harper & Row.

Whitney, I; & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middleandsecondaryschools.*EducationalResearch*,35(1),3-25.

Wiener, J; Mak, M.(2009). Peer Victimization in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, *Psychology in the Schools*, 46 (2),116-131

Wienke T, Ch M.; Green, A.; Karver, M.& Gesten, E (2009). Multiple Informants the Assessment of Psychological, Behavioral, and Academic Correlates Bullying and Victimization in Middle School, *Journal of Adolescence* (2),193-211.

Wiseman, R.(2002).*Queen bees and wannabes* . New York : Crown.

Wolke, D; Woods, S; Bloomfield, L; & Karstadt, L. (2001). Bullying invol

in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197 201.

Wolke, D; & Karstadt, L. (1999). *Physical and relational bullying in young children*: Distinguishing features. End of award report. Swindon: Economic and Social Research Council.

Wolke, D; & Stanford, K. (1999). Bullying in school children. In D. Messer & S. Millar (Eds.), *Developmental psychology*. London: Arnold Publisher.

Woods, S. ; Wolke ,D. (2003). Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behavior in Primary Schools? *Educational Psychology*, Vol. 23, No. 4.

Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

Woods, S.; Wolke, D.; Nowicki, S.; Hall, L(2009). Emotion Recognition Abilities and Empathy of Victims of Bullying, Child Abuse & Neglect: *The International Journal*, 33 (5), 307-311.

Wong, Jennifer,S (2009). *No Bullies Allowed: Understanding Peer Victimization, the Impacts on Delinquency, and the Effectiveness of Prevention* ProgramS, RAND Corporation, Reports – Research.

Yang, S.Kim, J.Kim, S.Shin.I. & Yoon, J. (2006). Bullying And Victimization Behaviors In Boys And Girls At South Korean Primary Schools. *Journal OfAmericanAcademyOfChild&AdolescentPsychiatry*.45(1).69-77.

Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Young, E. L.; Heath, M. A.; Ashbaker, B. Y.; Smith, B. (2008). Sexual Harassment among Students with Educational Disabilities: Perspectives of Special Educators, *Remedial and Special Education*, 29 (4) , 208-221.

Zigler, S.,, & Pepler. D,J, (1993), Bullying at school: Pervasive and persistent. *Orbit*, 24, 29-31.

الملاحق

ملحق (أ)

تقرير الانجاز لبرنامج «أولويس» (Olweus) للوقاية من التنمر

ملحوظة: هذا التقرير الخاص بالإنجاز أُعد بعد سبعة أشهر، بعد تدريب لجنة التنسيق الخاصة بالوقاية من سلوك التنمر في المدرسة، والقسم الخاص بالتعليقات هو قسم اختياري. ولكن أي معلومات سنقدمها في هذا القسم سيكون لها فائدة كبيرة، وهذا النموذج يستمر من ١٥-٢٠ دقيقة لاستكماله، ويمكن أن يتبادل خمسة من المدربين المعلومات حول هذه الاستبانة التي يجب المحافظة التامة على سرية بياناتها.

بيانات أولية:

اسم المدرب مقدم هذا التقرير: ....

الاسم الأول:.................. الاسم الأخير: ....

هذا التقرير مقدم إلى: ....

☐ المدرسة التي تحصل على الشهادة.

☐ المدرسة التي لا تحصل على الشهادة.

هل دربت هذه اللجنة؟ نعم ☐ لا ☐

١- تاريخ تقديم هذا النموذج : ....

٢- اسم المدرسة: ....

- هل تغير مدير المدرسة (منذ تقديم تقرير الإنجاز الأول)؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فما اسم المدير الحالي؟

الاسم الأول:...................... الاسم الأخير:......................

هل تغير المنسق الميداني منذ تقرير الإنجاز رقم ١؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم رجاء استكمال هذا البيان:

الاسم:..........................

الوظيفة: ....

رقم الهاتف: ....

البريد الالكتروني: ....

٥- هل المدرسة راغبة في اتصال أحد العاملين بالصحافة والمهتمين بمعرفة جهود المدرسة.

نعم ☐ لا ☐ لا أعرف ☐

إذا كانت الإجابة بنعم من الشخص الذي يمكن الاتصال به في المدرسة؟

☐ المنسق الميداني ☐ المدير ☐ شخص آخر (من هو؟)

تاريخ الاستشارة الأولى بعد التدريب:...........................

الاستشارات الحالية:

٦- تكرار الاتصال بالمنسق الميداني للمدرسة:

☐ أسبوعياً ☐ كل أسبوعين ☐ كل شهر ☐ كل شهرين ☐ أخرى

٧- تقريباً كم عدد الدقائق شهريا التي يستشار فيها مع المنسق الميداني؟ ....

٨- ما الشكل الأولي للاتصال مع المنسق الميداني؟

☐ عبر الهاتف ☐ عبر اللقاء الشخصي

٩- كيف تقيم أداء المنسق الميداني حتى الآن؟

☐ جيد جداً ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف

١٠- ما وصفك لعملية الاستشارة؟ (تحقق مما ينطبق على الوصف):

☐ يستخدم المنسق الاستشارة كفرصة: لطرح الأسئلة/ وحل المشكلات/ والحصول على الأفكار.

☐ يستخدم المنسق الاستشارة كفرصة لتبادل الأفكار ونجاح المقترحات.

☐ يستخدم المنسق الاستشارة كفرصة للتعبير عن الإحباط.

☐ التواصل بين الأطراف جميعها جيد.

☐ من الصعب الاستمرار في الاستشارات.

☐ كان من الصعب إرساء قواعد الصلة/ والتفاعل.

☐ عناصر أخرى (صفها: ....).

الدعم الإداري وهيئة التدريس:

١١- دعم المدير: ☐ دعم جيد ☐ دعم متوسط ☐ دعم قليل

١٢- دعم أعضاء لجنة التنسيق: ☐ دعم جيد ☐ دعم متوسط ☐ دعم قليل

١٣- دعم المعلمين: ☐ دعم جيد ☐ دعم متوسط ☐ دعم قليل

١٤- دعم الهيئة غير التدريسية: ☐ دعم جيد ☐ دعم متوسط ☐ دعم قليل

١٥- دعم أولياء الأمور: ☐ دعم جيد ☐ دعم متوسط ☐ دعم قليل

١٦- تعليقات أخرى حول دعم الفريق الإداري وهيئة التدريس (اختياري):

التقييم الخاص باستبانة أولويس Olweus للتنمر/ والضحايا- السنة الأولى (القاعدة)

الإدارة:

١٧- هل طُبقت استبانة Olweus للتنمر/ والضحايا؟

☐ نعم ☐ لا

١٨- هل حُللت النتائج؟

☐ نعم ☐ لا

١٩- هل أُستخدمت استبانة Olweus للتنمر/ والضحايا لتحليل البيانات؟

☐ نعم ☐ لا (إذا كانت الإجابة بـ لا، أشرح لماذا لم تُحلل/ وكيف تحلل البيانات من وجهة نظرك:................)

٢٠- هل قدمت النتائج إلى:

إدارة المدرسة؟ ☐ نعم ☐ لا

أعضاء لجنة التنسيق؟ ☐ نعم ☐ لا

عاملين آخرين؟ ☐ نعم ☐ لا

طلاب؟ ☐ نعم ☐ لا

أولياء أمور؟ ☐ نعم ☐ لا

...ات أخرى؟ ☐ نعم ☐ لا

...ف من هم: ....)

أعط التقييم لاستخدام اللجنة للبيانات من استبانة Olweus للمتنمرون/ والضحايا:

استخدام جيد للبيانات ☐ إلى حد ما أُستخدمت ☐ لا/ أو استخدام قليل

٢٢- هل هناك أسئلة أو مشكلات تتعلق باستخدام الاستبانة أو بالتحليل أو تفسير البيانات التي ترغب في توضحيها أو فريق العمل في المدرسة؟

☐ لا ☐ نعم (إذا كانت الإجابة نعم أشرح:.......................)

٢٣- التعليقات (اختيارية): ....

تدريب فريق العمل:

٢٤- هل قُدم التدريب إلى فريق العمل قبل بدء البرنامج؟

☐ نعم ☐ لا

(إذا كانت الإجابة بـلا من وجهة نظرك لماذا؟

٢٥- إذا كانت الإجابة بـ نعم من هم الأفراد الذين حضروا التدريب قبل بدء البرنامج؟

المدير	☐ نعم	☐ لا
المدير المساعد	☐ نعم	☐ لا
المعلمون	☐ نعم	☐ لا
المرشدون	☐ نعم	☐ لا
الاختصاصي النفسي / الاختصاصي الاجتماعي	☐ نعم	☐ لا
القائم برعاية الطالب (دون الوالدين)	☐ نعم	☐ لا
سائقو الحافلات	☐ نعم	☐ لا
عمال الكافيتريا	☐ نعم	☐ لا
ضباط الشرطة	☐ نعم	☐ لا
آخرون من غير هيئة التدريس، من هم؟	☐ نعم	☐ لا
كلا الوالدين	☐ نعم	☐ لا

٢٦- **ما المدة التي استغرقها التدريب؟ ٣ ساعات.**

(إذا كانت هناك تدريبات منفصلة لفرق عمل مختلفة، مثل: المعلمين ويقابلهم س الحافلات- علق على طول التدريب فيما يتعلق بهيئة التدريس).

٢٧- **مدى فاعلية التدريب؟**

☐ **فعال جداً** ☐ **متوسط الفاعلية** ☐ **ليس له فاعلية**

٢٨ بأي شكل ساعدت في تدريب فريق العمل؟ (حدد العبارة التي تنطبق على ما حدث):

[ ] تشاورت مع أعضاء لجنة التنسيق في أثناء تدريب اللجنة.

[ ] قدمت الاستشارة حول التدريب عبر الهاتف أو بواسطة البريد الالكتروني.

[ ] شاركت في التدريب.

[ ] أخرى ....

٢٩- التعليقات:..

القواعد الخاصة بالتنمر:

٣٠- هل هناك قواعد مضادة للتنمر مناسبة طبقتها المدرسة؟

☐نعم ☐لا

(إذا كانت الإجابة لا أشرح لماذا لم يحدث ذلك في قسم التعليقات).

٣١- هل استخدمت القواعد الأربعة لـ أولويس Olweus حرفياً (أو استخداماً قريباً إلى الحرفية)؟

☐نعم ☐لا (إذا كانت الإجابة بـ لا ضع القواعد التي تراها في قسم التعليقات أدناه)

٣٢- هل علقت قواعد التنمر تعليقاً واسعاً؟ (حدد)

☐علقت تعليقاً واسعاً ☐علقت ولكن تعليقاً غير واسع ☐لم تعلق.

٣٣- هل نُوقشت القواعد مناقشة كافية مع الطلاب جميعهم؟ (حدد)

☐لم تناقش ☐نوقشت ولكن مناقشة غير منهجية أو شاملة ☐نوقشت مناقشة منهجية وشاملة

-- هل أُعلم أولياء الأمور كلهم حول قواعد المدرسة؟ (حدد)

☐لم يُعلم أولياء الأمور.

...علم أولياء الأمور ولكن ليس إعلاماً منهجياً أو كافياً.

...علم أولياء الأمور إعلاماً جيداً عن هذه القواعد.

هل العواقب السلبية طبقت عندما يسلك الأطفال سلوك التنمر؟

☐لا

...ل طُبقت العواقب الإيجابية المناسبة لتشجيع السلوك الاجتماعي وسلوك الدمج؟

☐لا

٣٧- التعليقات (اختيارية) : ....

مجموعات العاملين للمناقشة :

٣٨- هل تُعقد اجتماعات جماعية لأعضاء الفريق للمناقشة؟

☐ تُعقد الاجتماعات انعقاداً ثابتاً مع التركيز الكافي على برنامج التنمر.

☐ تُعقد الاجتماعات ولكن انعقاداً غير ثابت ومن دون تركيز كاف على برنامج التنمر.

☐ اجتماعات قليلة.

٣٩- كيف جدولت هذه الاجتماعات؟

☐ جزء من اجتماعات على مستوى الصف.

☐ جزء من اجتماعات الهيئة.

☐ جزء من اجتماعات الفريق (ليس على مستوى الصف).

☐ أخري (رجاء ذكرها وصفياً:..................................)

٤٠- هل تجتمع مجموعات المناقشات لفريق العمل (في المتوسط)؟ ٤ مرات / شهرياً

٤١- التعليقات (اختيارية): ....

الإشراف على (النقاط المهمة) لسلوك التنمر:

٤٢- هل طورت لجنة التنسيق خطة لزيادة إشراف الكبار على الطلاب بناءً على نتائج هذا المسح؟ ☐ نعم ☐ لا

٤٣- كيف أشرف أعضاء الفريق على ما يعرف باسم (النقاط الساخنة) لسلوك التنمر؟

☐ إشراف لصيق تماماً.

☐ إشراف متوسط.

☐ إشراف قليل على (النقاط الساخنة.)

٤٤- التعليقات (اختيارية): ....

بدء البرنامج مع الطالب:

٤٥- هل بدأ طالب أو أكثر بعمل احتفال للبدء؟

☐ الحفل عقد بنجاح جيد.

☐الحفل عقد بنجاح متواضع.

☐لم تحدث احتفالات للبدء في برنامج الطلاب (إذا لم تعقد هذه الاحتفالات اشرح لماذا في قسم التعليقات).

٤٦- التعليقات/ وصف البدء: بدأت هيئة التدريس العمل مع الطلاب في اثناء العروض التدريسية.

٤٧- مشاركة أولياء الأمور: هل أُعلم أولياء الأمور عن البرنامج؟

☐أُعلم أولياء الأمور إعلاماً جيداً.

☐أُعلم أولياء الأمور إلى حد ما.

☐لم يُعلم أولياء الأمور (إذا لم يُعلم أولياء الأمور، رجاء اذكر الأسباب في القسم التالي:)

٤٨- كيف تم إعلام أولياء الأمور؟ (تحقق من الإجابة الصحيحة التي تنطبق على الحال)

☐من خلال خطاب أرسل بريدياً إلى أولياء الأمور أو عن طريق إرساله مع الطلاب.

☐من خلال نشرة يصدرها اتحاد المعلمين مع أولياء الأمور في المدرسة.

☐على شبكة المعلومات في الموقع الخاص بالمدرسة؟

☐في أثناء أحد الاجتماعات المدرسية أو أكثر من اجتماع.

☐في أثناء واحد أو أكثر من اجتماعات هيئة المعلمين مع أولياء الأمور.

☐خلال اجتماع أو أكثر من الاجتماعات التي عقدت في المدرسة، وركزت على الوقاية ولا سيما من سلوك التنمر (مثال ذلك: برنامج مسائي خاص يركز على برنامج المدرسة المضاد للتنمر).

☐أخرى (حدد:)

كيف كانت مشاركة أولياء الأمور في البرنامج؟

☐مشاركة جيدة ☐مشاركة متوسطة ☐عدم مشاركة

التعليقات(اختيارية)..

اجتماعات الفصل الدراسي:

هل تعقد اجتماعات منتظمة للفصل الدراسي؟ (تحقق من الإجابات)

☐اجتماعات منتظمة للصف الدراسي يعقدها المعلمون كلهم.

☐اجتماعات منتظمة للصف الدراسي يعقدها معظم المعلمين.

☐اجتماعات منتظمة للصف الدراسي يعقدها قلة من المعلمين.

☐ لا تعقد اجتماعات للصف الدراسي.

(إذا لم تعقد اجتماعات للصف الدراسي اشرح سبب ذلك تحت خانة التعليقات، ثم انتقل إلى القسم التالي).

٥٢- تكرار اجتماعات الصف الدراسي (في المتوسط): ٤ / شهرياً

٥٣- متوسط طول مدة اجتماعات الصف الدراسي: ٣٠ دقيقة / للجلسة.

٥٤- النسبة المئوية للمعلمين الذين يعقدون اجتماعات منتظمة للصف الدراسي (تقريباً): ٩٥٪

٥٥- هل تحتاج المدرسة إلى توثيق اجتماعات الصف الدراسي؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم صف لنا الكيفية:

٥٦- إلى أي مدى تشعر أن اجتماعات الصف الدراسي تحقق الروح والغرض من نموذج أولويس؟

☐ جيد جداً ☐ غير ثابت / يحتاج إلى تحسن

☐ متوسط الجودة ☐ ضعيف

٥٧- التعليقات: ....

الاجتماعات الفردية مع الأطفال الذين يتنمرون على زملائهم/ والأطفال ضحايا التنمر:

٥٨- إلى حد علمك هل يتدخل أعضاء هيئة التدريس كثيراً في الحال عندما يشهدون واقعة من وقائع التنمر (موازنة بما كان يحدث قبل تطبيق هذا البرنامج)؟

☐ نعم، كثيراً ما يتم ذلك ☐ نعم، إلى حد ما ☐ لا ☐ لست متأكداً

٥٩- هل يحصل أعضاء الفريق على تدريب للتدخل في الحال عند مشاهدتهم لواقعة من وقائع سلوك التنمر؟

☐ نعم، كل هيئة التدريس حصلت على تدريب.

☐ بعض هيئة التدريس حصلت على التدريب.

☐ قليل منهم أو لا واحد على الإطلاق تلقى تدريباً.

٦٠- هل للمدرسة إجراء فعال موجود لإجراء المتابعات والاجتماعات والتدخلات مع الأطفال الضحايا لسلوك التنمر؟

☐ نعم، وهي إجراءات فعالة جداً. ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما.

☐ لا ☐ لست متأكداً

٦١- هل للمدرسة إجراء فعال موجود لإجراء المتابعات والاجتماعات والتدخلات مع الأطفال الذين سلكوا سلوك التنمر؟

☐نعم، وهي إجراءات فعالة جداً. ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما.

☐لا ☐ لست متأكداً

٦٢- التعليقات (اختيارية): ....

كتابة التقارير وتعقب أحداث سلوك التنمر:

٦٣- هل وضعت المدرسة إجراءات فعالة للتقارير وتعقب حوادث سلوك التنمر الذي يحدث في المدرسة؟

☐نعم، وهي إجراءات فعالة جداً. ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما.

☐لا ☐ لست متأكداً

٦٤- التعليقات / وصف مختصر (اختيارية): ....

الاجتماعات الفردية مع أولياء أمور الطلاب المتورطين:

٦٥- هل لدى المدرسة إجراءات فعالة مطبقة للاجتماع مع أولياء أمور الطلاب الذين يمارسون سلوك التنمر؟

☐نعم، وهي إجراءات فعالة جداً. ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما.

☐لا ☐ لست متأكداً

٦٦- هل لدى المدرسة إجراءات فعالة مطبقة للاجتماع مع أولياء أمور الطلاب ضحايا التنمر؟

☐نعم، وهي إجراءات فعالة جداً. ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما.

☐لا ☐ لست متأكداً

- التعليقات (اختيارية): ....

التقييم الراهن لنقاط القوة / والتحديات:

نقاط القوة: الاتصال الجيد مع المشرف على المدرسة.

مبادرات اللجنة المحدودة في الاهتمام بالبرنامج، واهتمام المعلمين المحدود بالمشاركة، والاتصال المحدود بين مدير المدرسة واللجنة.

٧٠- ثلاثة (أو أكثر) من الأهداف المفترض استكمالها في الشهور التالية:

الهدف رقم١: إعادة الاتصال مع لجنة التنسيق.

الهدف رقم٢: التخطيط لتعريف الطلاب الجدد.

الهدف رقم٣: الالتزام بالسنة الثانية.

أهداف إضافية: (السنة الأولي مع مدير جديد للمدرسة أو مدير لكل سنة من ثماني السنوات ما عدا التغيير في السنة الدراسية التالية.

٧١- الاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف:

الهدف رقم١: قائد لجنة الاتصال يناقش المشكلات، ويضع جدول الاجتماع.

الهدف رقم٢: ابتكار الأفكار مع أعضاء اللجنة لتعريف الطلاب الجدد وهيئة التدريس.

الهدف رقم٣: ابتكار مذكرة تفاهم، ووضع جدول زمني للعام التالي.

أهداف إضافية:

٧٢- ما مصادر المعلومات التي استخدمتها لكتابة هذا التقرير؟

☐ المحادثات مع المنسق الميداني.

☐ التقارير ودفاتر العمل المقدمة من هيئة التدريس في المدرسة.

☐ الملاحظة المباشرة.

☐ التواصل عبر البريد الالكتروني مع المنسق الميداني.

٧٣- أي تعليقات إضافية / أو معلومات تشارك بها حول هذا الموقع:

٧٤- هل كانت المدة اللازمة لإنهاء هذا التقرير ٤٥ دقيقة؟

٧٥- هل هناك أي ارتباك أو خطأ حول هذا التقرير؟ أذكرها ....

انتهى التقييم

شكراً لكم

ملحق (ب)

مقياس السلوك التنمري

إعداد: د. مسعد أبو الديار (٢٠١١)

البيانات الشخصية:

اسم الطالب (اختياري): ________________ **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

اسم المدرسة: ________________ **السنة الدراسية:** ________________

المنطقة التعليمية: ________________ **العمر:** ________________

الجنسية: ________________

عزيزي الطالب:

هذه الأسئلة تقيس بعض السلوكيات وتفاصيل تكرار حدوثها في الشهر الأخير ، رجاء ملء الفراغات التي تماثل إجابتك عن كل سؤال، وضع علامة واحدة (√) فقط أمام كل سؤال:

القسم الأول:

العبـــارة	لا	نعم – عدد مرات حدوثه ١	٢	٣	٤	٥
هل شاركت في مشاجرة أصيب فيها طالب آخر؟						
هل وجهت الإهانة لعائلة شخص ما؟						
هل تعمدت استبعاد أحد زملائك من مجموعة طلاب؟						
وجهت تلميحات، أو إيحاءات جنسية لأحد زملائك؟						
هل ألقيت شيئاً ما على طالب آخر لإيذائه؟						
[illegible]لت طالباً ما لكي تغضبه؟						
تقابل زملاءك بوجه عبوس أو مكتئب؟						
شاركت في التحرش الجنسي ضد أحد الطلاب؟						
حاولت منع طالب آخر بالقوة من دخول فصله؟						
[illegible] نظرات تحقير لطالب آخر؟						

م	العبـــارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١١	هل تستمتع إذا جرحت مشاعر بعض زملائك؟						
١٢	هل تعمدت إرسال رسائل هاتفية جنسية لأحد زملائك؟						
١٣	هل هددت أحد زملائك بأدوات مثل: السكينة، القلم، العصا؟						
١٤	هل قللت من شأن الآخرين؟						
١٥	هل أخبرت طفلاً آخر بأنك لا تحبه إلا إذا فعل ما تأمره به؟						
١٦	هل تشارك في نشر شائعات جنسية ضد زملائك؟						
١٧	هل سرقت ممتلكات زملائك في المدرسة؟						
١٨	هل أطلقت على بعض زملائك ألقاباً نابية؟						
١٩	هل صفعت طالباً آخر على وجهه؟						
٢٠	هل منعت أحد زملائك من المشاركة في الأنشطة الرياضية؟						
٢١	هل تشارك في إهانة عائلة طالب آخر بألقاب جنسية؟						
٢٢	هل حبست أحد زملائك في مكان ما (كالفصل مثلاً) ؟						
٢٣	هل حدث وأن سخرت من أحد زملائك؟						
٢٤	هل أخذت نقود طالب آخر بالقوة؟						
٢٥	هل تجاهلت أحد زملائك؛ لكي تغضبه؟						
٢٦	هل تعمدت دفع أحد زملائك؟						

ملحوظة: فيما يلي أبعاد مقياس المتنمرون وتوزيع بنوده:

1- Physical Bullying (1,5,9,13,17,19,22,24,27)
2- Verbal Bullying (2,6,10,14,18,23)
3- Social Control (3,7,11,15,20,25)
4- Sexual Bullying (4,8,12,16,21)

القسم الثاني:

م	العبارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١	هل هددك بعض زملائك باستخدام أداة حادة كالسكين ؟						
٢	هل نُوديت بأسماء نابية ؟						
٣	هل اُستبعدت من وسط مجموعة من الطلاب؟						
٤	هل تعرضت لتلميحات جنسية ؟						
٥	هل سرقك أحد زملائك في المدرسة؟						
٦	هل أثار أحد الطلاب شائعات مزيفة عنك؟						
٧	هل هناك من يسعى لخفض درجة إحساسك بذاتك؟						
	هل عرض عليك أحد زملائك صوراً جنسية؟						
	هل صفعك أحد زملائك على وجهك؟						
	هل صاح عليك طفل آخر؟						
	هل يظهر زملاؤك العبوس في وجهك؟						
	هل تعرضت للتحرش الجنسي؟						
	هل مزّق زملاؤك ملابسك ؟						
	هل سخر أحد الطلاب منك؟						
	هل يتغامز زملاؤك عليك؟						
	هل أُجبرت على الانخراط في سلوكيات جنسية؟						
	هل أُخذت حقائبك بالقوة وخُرّبت؟						
	نُقدت نقداً مباشراً ؟						
	هل هناك من يضحك عليك بصوت منخفض؟						
	تعرضت لتهكمات ذات مدلول جنسي؟						
	هل جرّدك زملاؤك من ملابسك في أثناء الفرصة؟						
	زملاؤك ينظرون إليك نظرة عدوانية ؟						
	ضربك أحد زملائك؟						

م	العبـــارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
٢٤	**هل منع أحد الطلاب الآخرين من أن يحبوك؟**						
٢٥	**هل تعرضت لشائعات ذات طبيعة جنسية؟**						
٢٦	**هل دعاك أحد الطلاب لتتقاتلا ؟**						
٢٧	**هل تعرضت لرسائل هاتفية تحتوي على إساءة جنسية؟**						
٢٨	**هل دفعك أو ضربك طالب آخر؟**						

ملحوظة: فيما يلي أبعاد مقياس ضحايا التنمر وتوزيع بنوده:

1- Physical Bullying (1,5,9,13,17,21.23,26,28)
2- Verbal Bullying (2,6,10,14,18,22)
3- Social Control (3,7,11,15,19,24)
4- Sexual Bullying (4,8,12,16.20,25,27)

مفردات الكتاب

(إنكليزي / عربي)

Abuse	إساءة
Academic Achievement	التحصيل الأكاديمي
Academic Performance	الأداء الأكاديمي
Adolescence	المراهقة
Aggression	العدوان
Aggressive Behavior	السلوك العدواني
Amygdale	منطقة اللوزة (بالدماغ)
Anti-bullying	مواجهة التنمر
Anxiety	القلق
Application	التطبيق
Assessment of Bully	تقييم التنمر
Attention	الانتباه
Behavior	السلوك
Behavior Disorders	اضطرابات السلوك
Bully	متنمر
Bullying Concept	مفهوم التنمر
Bullying Prevention	الوقاية من التنمر
Bully-victim	المتنمر/ الضحية
Bystanders	متفرجون
CAPSLE	برنامج
Characteristics	طباع/سمات
Child Abuse	الإساءة إلى لطفل
Child Psychology	علم نفس الطفل
Children	الأطفال
Classroom Bullying	التنمر الفصلي
Conflict	صراع
Control Social	السيطرة الاجتماعية
Control Social	السيطرة الاجتماعية
Coping	المواجهة
Counseling	الإرشاد
Cyber Bullying	التنمر عبر الانترنت
Degree	الدرجة
Depression	الاكتئاب
Development	التنمية

Diagnostic	التشخيص
Direct	المباشر
Disabilities	صعوبات
Discord	النزاع/ الخلاف
Duratation	الأمد
Early Adolescents	مراهقة مبكرة
Educational Psychology	علم النفس التعليمي
Emotional Bullying	التنمر الانفعالي
Emotional Functioning	الوظائف الانفعالية
Empathy	وجداني
Family Therapy	العلاج الأسري
Females	إناث
Frequency	التكرار
Gender	النوع/ الجنس
Guidance	المرشد
International Problem	المشكلات الدولية
Interview	المقابلة
Involvement in Extracurricular Activities	المشاركة في الأنشطة غير المنهجية
Life Satisfaction	الرضا عن الحياة
Low Levels	مستويات منخفضة
Males	ذكور
Measurement	القياس
Measures	مقاييس
Mental Health	الصحة النفسية
Mobbing	الصعلكة
Model	نموذج/ منهج/ طريقة
Motivation	الدافعية
Neglect	إهمال
Observation	الملاحظة
Parental Discord	النزاع الوالدي
Peer Mentorship Program	برنامج توجيه الأقران
Performance	أداء
Physical Bullying	التنمر البدني أو المادي
Prevalence	معدل الانتشار
Prevalence of Bulling	انتشار التنمر
Primary School	مدرسة ابتدائية
Program	برنامج
Psychological Health	علم نفس الصحة

Psychosocial Adjustment	التوافق النفسي
Questionnaire	استبانه
Racial Bullying	التنمر العنصري
Rate of Bullying Behavior	معدل السلوك التنمري
Rating Scales	مقاييس التقدير
School Adjustment	التوافق المدرسي
School Bullying	التنمر المدرسي
School Climate	المناخ المدرسي
School Psychology	علم النفس المدرسي
School Violence	العنف المدرسي
Self-Esteem	تقدير الذات
Sexual Bullying	التنمر الجنسي
Social Emotional	انفعالات اجتماعية
Social Problem	مشكلة اجتماعية
Social Process	عمليات اجتماعية
Social Role	الدور الاجتماعي
Social self-efficacy	فاعلية الذات الاجتماعية
Social Skills	المهارات الاجتماعية
Social Support	مساندة اجتماعية
Social Support from Peers	الدعم الاجتماعي من الأقران
Source	المصدر
Special Problems	مشكلات خاصة
Standardized Tests and Questionnaires	الاختبارات والاستبانات المقننة
Strategies	استراتيجيات
Support Programs	مشكلات المساندة
Symptoms	أعراض
The Bruno Program	برنامج برونو
The Bully-Victim-Bystander Model	نموذج المتنمر / الضحية / المتفرج
The Gentle Warrior Program	نموذج المحارب اللطيف
The Quality of Life	جودة الحياة
Training	تدريب
Treatment	المعاملة
Verbal Bullying	التنمر اللفظي
Victim	ضحية
Violence	العنف
Well Being	الحياة الطيبة/الهنيئة
Youth	شباب
Zero Tolerance	عدم التسامح



المؤلف في سطور

أولاً: الدرجة العلمية : أستـــاذ مشـارك

ثانياً: المؤهلات العلمية:

- ليسانس الآداب، قسم علم نفس، جامعة طنطا.
- دبلوم (تمهيدي الماجستير والدراسات العليا).
- درجة الماجستير في الآداب، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- درجة الدكتوراه في الآداب، قسم علم النفس (قياس نفسي وفئات خاصة)، جامعة طنطا.
- درجة الدكتوراه في الآداب، قسم علم النفس (إكلينيكي فئات خاصة)، جامعة عين شمس.

ثالثاً: الأنشطة البحثية:

- نشر له العديد من الورقات العلمية المحكمة باللغة العربية والإنكليزية وعدد آخر من الكتب والاختبارات التربوية والنفسية.
- حضور عدد من ورش العمل الخاصة بالفئات الخاصة ولاسيما صعوبات التعلم.
- إلقاء ورشتي عمل خاصة بالسلوك التنمري.
- حضور عدد من المؤتمرات في مصر والوطن العربي.
- شارك في عدد من المشروعات البحثية والتطبيقية.

رابعاً: الأنشطة التشخيصية:

- شارك في إعداد اختبارات تشخيصية مقننة للأطفال.
- شارك في إعداد اختبارات فرز الكترونية للأطفال.
- شارك في إعداد اختبارات تشخيصية في اللغة العربية للصفوف من الأول حتى العاشر.
- شارك في إعداد دليل الاختبارات التشخيصية ووضع معايير لها.

خامساً: الأنشطة العلمية والتدريسية (الإصدارات والمؤلفات والمقررات):

- له أكثر من خمسة عشر مؤلفاً علمياً.
- شارك في تقييم وبناء مشروع دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.
- تقديم الاستشارات النفسية والتربوية والإرشادية لأقسام التدريب والتشخيص في عدد من المراكز البحثية.
- تقديم مساعدات تربوية لأعضاء هيئة التدريس من المعلمين والاختصاصيين النفسيين.
- ساهم في تطوير البرامج التربوية القائمة على المنهج المقرر (البرامج العلاجية) بمركز تقويم وتعليم الطفل.

سلسلة إصدارات المؤلف

(أعمال فردية أو مشتركة)

أولاً: الكتب والمؤلفات:

١- تدريس الأطفال المعسرين قرائياً: دليل المعلم.

٢- استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن وغيلنهام.

٣- الدسلكسيا: دليل الباحث العربي.

٤- التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- قاموس صعوبات التعلم (ورقي/ الكتروني).

٦- القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم.

٧- الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم.

٨- العمليات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة.

٩- دليل الاختبارات التشخيصية (محكية المرجع) في اللغة العربية.

١٠- دليل اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال.

١١- دليل اختبار معالجة الرسم الكتابي والوعي المورفولوجي (الصرفي) المقنن للأطفال.

ثانياً: الاختبارات والحقائب التدريبية:

١- البرنامج الالكتروني لفرز عسر القراءة/ الدسلكسيا للأطفال.

٢- برنامج فرز صعوبات التعلم الإلكتروني.

٣- اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال.

٤- اختبار المعالجة المورفولوجية والرسم الكتابي المقنن للأطفال.

٥- اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال (قيد النشر).

٦- اختبار الذاكرة العاملة المقنن للأطفال (قيد النشر).

٧- سلسلة الاختبارات التشخيصية (محكية المرجع) في اللغة العربية من الصف الأول- العاشر.

٨- مقياس السلوك التنمري.

٩- دورة تدريبية لتدريب الاختصاصين والمعلمين على اختبار معالجة الأصوات.

١٠- دورة تدريبية لتدريب الاختصاصين والمعلمين على تعديل السلوك التنمري لدى طلاب صعوبات التعلم.

١١- دورة تدريبية لتدريب المعلمين على تدريس الأطفال المعسرين قرائياً.



هذا الكتـــاب

حظي التنمر باهتمام مختلف الباحثين على مستوى العالم الغربي دون العربي؛ نظراً لأنها مشكلة شائعة الانتشار في المدارس جميعها، فهو يعد أكثر أشكال العنف انتشاراً في المدارس، وله آثاره السلبية على: نفسية الطالب، وعلى عملية التعلم المدرسي، وعلى المناخ العام للمدرسة. ومن هنا كان هذا الكتاب الذي يزود الباحثين والمكتبة العربية بزاد علمي متخصص في تعريف التنمر وأشكاله ونظرياته واستراتيجيات علاجه، ولعل من مرتكزات القوة في هذا الكتاب أنه جمع بين النظرية والاستراتيجيات العلاجية، كما أن الكتاب من المؤلفات النادرة في البيئة العربية الذي يتناول مصطلح جديد ألا وهو التنمر، لعل موضوعه يسد ثغرة في المكتبة العربية.

ويمثل هذا الكتاب تكملة لسلسلة مؤلفات في مجال المشكلات السلوكية والتربوية يصدرها المؤلف.